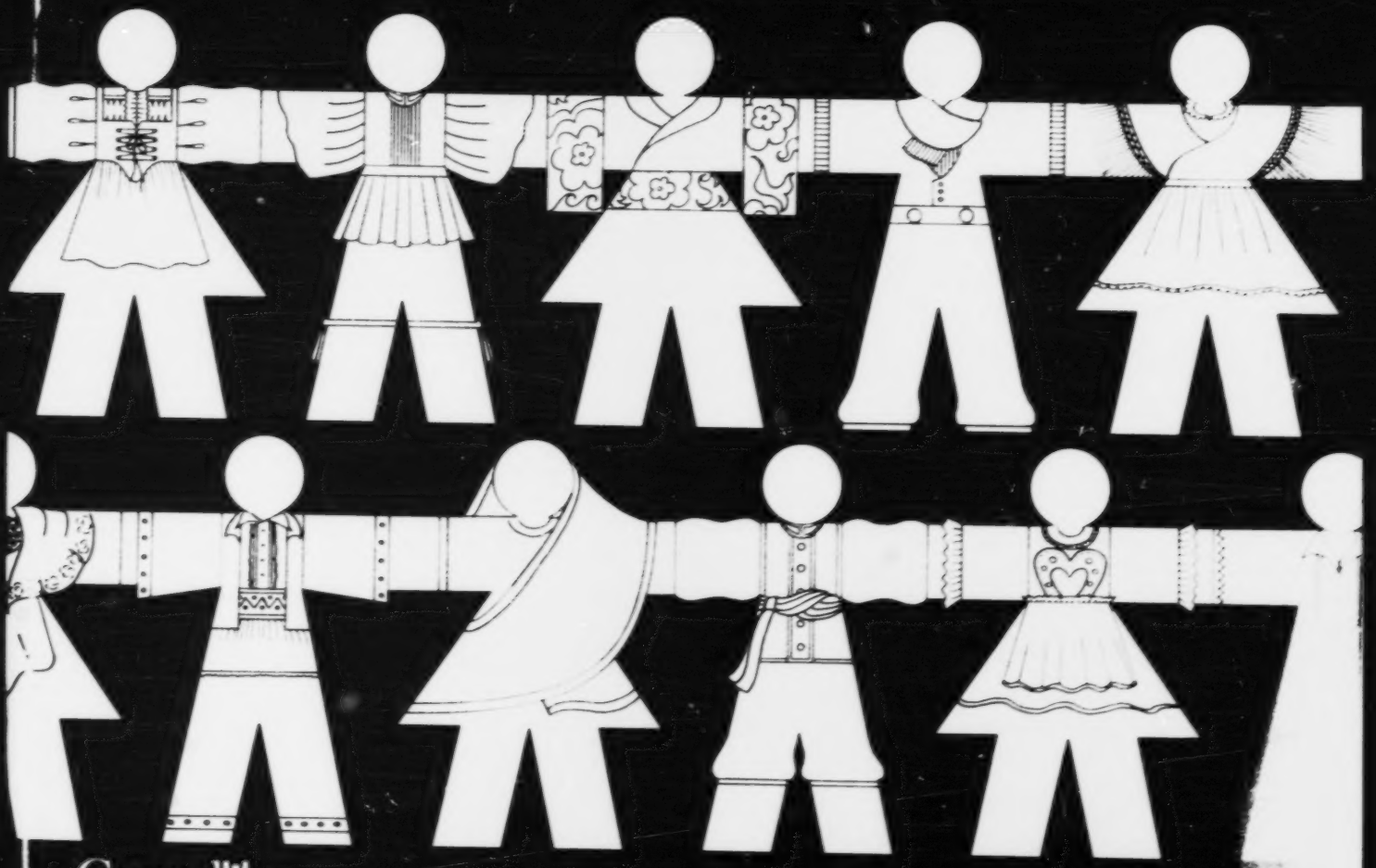
Multiculturalisme Canada

Multiculturalism Canada

Problèmes et perspectives sur l'enseignement des langues ancestrales



Canada

Problèmes et perspectives sur l'enseignement des langues ancestrales

Compte rendu de la Conférence organisée par la Direction générale du multiculturalisme,
tenue à Saskatoon
en juin 1981

Compilé par
Jim Cummins
Institut de recherche
pédagogique de l'Ontario

© Ministre des Approvisionnements et Services Canada 1983
N° de cat. S2-110/1983F
ISBN 0-662-91978-5

Table des matières

Avant-propos 5

Introduction 6

Mot de bienvenue 9

Discours d'ouverture:
Langues ancestrales et politique de Multiculturalisme
L'honorable Jim Fleming, Ministre d'État au Multiculturalisme 11

Les langues, les ethnies et la communauté nationale
M. Max Yalden, Commissaire aux langues officielles 14

Première table ronde:
L'enseignement des langues ancestrales

Problèmes et perspectives 18
Alberto di Giovanni 18
Ida McLeod 20
Catherine Martini 21
Tony Johnstone 21
Mavis G. Burke 23

Deuxième table ronde:
Stratégies de collaboration 27
Jamshed Mavalwala (animateur) 27
David Wilman 29
Fiona Pelech 30
Miriam di Giuseppe
Peter L. McCreath

Discours de clôture
Lorne Laforge 33

Recommandations 35

Thèmes des ateliers 37

L'enfant: le langage, une porte ouverte sur le monde de la connaissance 38

La complémentarité de l'enseignement de l'anglais et du français, langues secondes, et des langues ancestrales.
Terry Tafoya 39

L'enseignement des langues ancestrales et les enfants ayant des difficultés d'apprentissage.
Abe Worenklein 41

L'apprentissage de la langue maternelle favorise la réussite scolaire.
Jim Cummins 42

L'enseignant: transmettre un moyen d'expression par le message 46

L'enseignement des langues secondes: méthodes traditionnelles et méthodes axées sur la communication.
Rebecca Ullmann 47

L'enseignement des langues ancestrales dans les régions rurales et les régions isolées: les moyens et les méthodes.
Cynthia Chambers 49

La langue seconde et les enfants ayant des difficultés d'apprentissage.
Irene Wiebe 53

Le perfectionnement des professeurs de langue.
Aline Charbonneau-Dagenais 55

Le perfectionnement des professeurs de langues ancestrales.
Sandra Venables 56

L'enseignement bilingue dans les Territoires du Nord-Ouest.
David Wilman 59

Le programme d'études: symbiose de la langue et de la culture 61

La complémentarité des programmes d'apprentissage, des langues ancestrales et de l'anglais langue seconde.
Sharon Basman 62

United Talmud Torahs of Montreal: un modèle d'enseignement trilingue.
Jay Braverman 65

Holy Cross Armenian Daily School: un modèle d'enseignement trilingue.
Diana Hanimyan 68

Uniformisation des programmes d'enseignement des langues ancestrales: l'exemple italien.
Alberto di Giovanni 69

Vers la normalisation des programmes d'enseignement des langues tierces?
Otto Baruch Rand 70

La collectivité: de l'apathie à la pleine participation 72

L'incorporation de l'enseignement des langues ancestrales au système scolaire public et ses effets sur la collectivité.
Paul Martindale 73

L'enseignement des langues d'origine et les communautés ethnoculturelles du Québec.
I.J. de Bagheera 76

La renaissance d'une langue autochtone – L'expérience de Walpole Island.
Lena White 77

Le gaélique au Cap-Breton dans les années 1980.
John Shaw 78

La conversation des langues en voie d'extinction: les buts et les méthodes.
David W. White 80

Le maintien des langues ancestrales et la solution des conflits culturels: la collaboration de l'école et de la famille.
Maggie Ip 82

La société: un changement dont bénéficient tous les Canadiens 84

Le maintien des langues ancestrales et le règlement des conflits culturels: le rôle de l'école et de la famille.
Alok K. Mukherjee 85

La promotion de l'enseignement des langues ancestrales: les rapports avec les organismes officiels et les conseils scolaires.
Peter L. McCreath 87

Promotion de l'enseignement des langues ancestrales: rapport avec les organismes gouvernementaux et les conseils scolaires.
Angelo di Ianni 87

L'enseignement dans une société multilingue – l'idéal canadien.
Jamshed Mavalwala 90

Collaborateurs 95

Avant-propos

Lorsque, voici plus de dix ans, le gouvernement canadien adoptait la politique de multiculturalisme, il s'engageait à apporter son aide aux groupes ethnoculturels qui, désireux de sauvegarder leur identité propre, s'efforcent de préserver leur patrimoine culturel, de le développer et de le partager avec les autres Canadiens.

Or, le patrimoine culturel et l'identité propre d'un groupe ne peuvent véritablement survivre que si l'on renforce la langue qui leur sert de véhicule.

Pour que la politique canadienne de multiculturalisme réussisse à conserver et à mettre en valeur notre diversité culturelle, il faut redonner vie aux langues ancestrales. Du reste, l'avantage qu'il y a, au plan intellectuel, à posséder plusieurs langues est tellement incontestable qu'on a peine à croire que certains puissent encore s'y opposer.

Une langue sert d'abord à communiquer. Conserver ou acquérir la langue de ses ancêtres, c'est se donner un autre moyen pour nouer le dialogue avec la communauté, avec ses enfants, avec ses parents; c'est approfondir la connaissance qu'on a de ses racines, développer son intelligence et élargir ses perspectives dans le domaine de l'emploi.

Pour ma part, j'estime que l'une des grandes ressources du Canada réside en cette importante réserve de langues qui ne demande qu'à être développée et exploitée.

C'est dire la joie que j'ai éprouvée à parrainer la conférence sur les "Problèmes et perspectives sur l'enseignement des langues ancestrales", à Saskatoon, en juin 1981. Quelque 150 participants y représentaient des groupements s'intéressant à l'enseignement des langues ancestrales et des langues autochtones, des commissions et des conseils scolaires, des ministères provinciaux de l'Éducation et de la Culture, et les milieux enseignants.

Le succès de la conférence est dû en grande partie au Conseil consultatif canadien du multiculturalisme qui en avait choisi le thème et organisé le déroulement, après avoir tenu des consultations dans tout le pays pour s'assurer que l'ordre du jour conviendrait à toute la gamme des intérêts représentés et aussi, que les spécialistes invités pourraient lui conférer une dimension vraiment nationale.

Je voudrais également remercier de façon toute particulière M. Lorne Laforge, doyen de la faculté des Lettres de l'université Laval et qui a présidé les séances; M. Jim Cummins, du Modern Language Centre de l'Ontario Institute for Studies in Education, qui était responsable du programme et qui a préparé le présent compte rendu; M. Max Yalden, commissaire aux langues officielles et principal orateur; Mme Liz Dowdeswell, sous-ministre de la Culture et de la Jeunesse, de la Saskatchewan, qui a souhaité la bienvenue aux délégués au nom du gouvernement de la province; ainsi que Mme Eileen Delaney de l'université de la Saskatchewan, qui a accueilli les participants.

Le multiculturalisme est pour le Canada un actif considérable : il représente une multitude de fenêtres ouvertes sur le vaste monde. Je forme le voeu que ce compte rendu de la conférence sur les "Problèmes et perspectives sur l'enseignement des langues ancestrales", en plus d'apporter information et encouragement à ceux qui oeuvrent dans le domaine, contribue à stimuler encore davantage l'intérêt de la population et son appui à l'étude des langues ancestrales.

Le ministre d'Etat au Multiculturalisme,

Jim Fleming

Introduction

Au Canada, ces dix dernières années, les groupes ethniques ont commencé à exiger avec de plus en plus d'insistance que leurs langues soient enseignées dans les écoles publiques. En effet, bien que la politique fédérale de multiculturalisme adoptée en 1971 et les politiques mises en oeuvre par la suite dans les provinces semblent quelque peu ambiguës en ce qui concerne la promotion des langues ancestrales, les groupes ethniques estiment tout de même qu'elles rendent leurs attentes légitimes. En 1971, l'Alberta était la première province à adopter une loi autorisant l'enseignement dans une langue non officielle dans les écoles publiques. Peu après, un programme d'enseignement bilingue en ukrainien et en anglais, prévoyant le même nombre d'heures d'enseignement dans les deux langues à tous les niveaux du cycle primaire, a été mis en place dans les écoles publiques et les écoles séparées d'Edmonton. Fortes du succès de ce programme, les autorités scolaires d'Edmonton ont également lancé à la fin des années 1970 un programme allemand-anglais. Les écoles des autres provinces de l'Ouest ont emboîté le pas et mis sur pied d'autres programmes bilingues (essentiellement en anglais et en ukrainien). Ces programmes ont soulevé très peu de controverses dans les Prairies et semblent avoir été acceptés tant par les gouvernements que par la population, qui les considèrent comme des programmes d'enseignement différents dont les buts pédagogiques sont tout à fait valables.

Au cours des années 1970, les pressions se sont faites de plus en plus insistantes en Ontario pour que l'enseignement des langues ancestrales soit incorporé dans le programme scolaire régulier. En raison de l'augmentation du nombre d'immigrants à la fin des années 1960, la composition ethnique de Toronto a tellement changé que vers le milieu des années 1970, plus de la moitié de la population scolaire de Toronto provenait de milieux non anglophones. Toutefois, dans les villes comme Toronto, à mesure que grandissait l'influence politique des groupes ethniques ceux qui affectionnaient des principes plus typiquement anglophones devenaient de plus en plus préoccupés. Ainsi, dans la première ébauche de son rapport (1975), le groupe de travail du conseil scolaire de Toronto sur les programmes de multiculturalisme proposait la création de programmes de préservation des cultures et des langues ancestrales grâce à l'utilisation des langues ancestrales comme matière et langue d'enseignement, recommandation qu'il retrancha de la version définitive (1976) en raison de la forte opposition manifestée par certains groupes de la collectivité. Cet exemple montre à quel point la réaction des groupes ethniques a été importante.

En 1977, le gouvernement de l'Ontario acquiescait à certaines des demandes des groupes ethniques en annonçant qu'il subventionnerait un programme pour l'enseignement des langues ancestrales en dehors des heures de classe. Le nombre des inscriptions à ce programme a augmenté considérablement durant les trois premières années de mise en oeuvre, soit de 55 000 environ en 1977-1978 à plus de 76 000 en 1979-1980.

Toutefois, comme l'ont signalé plusieurs personnes dont les communications sont reproduites dans le présent rapport, l'enseignement des langues ancestrales en dehors des heures de classe pose de sérieux problèmes; aussi les groupes ont-ils continué à faire pression auprès du gouvernement de l'Ontario en vue de son incorporation dans le programme d'études régulier et de l'adoption d'une loi autorisant l'enseignement dans les langues ancestrales. Ainsi, dans son rapport présenté en 1982, le groupe de travail du conseil scolaire de Toronto sur l'enseignement d'une troisième langue appuie fortement les programmes d'enseignement bilingue et trilingue comprenant des langues ancestrales, même si ceux-ci sont illégaux en Ontario.

En 1978, le Québec mettait sur pied le Programme de l'enseignement des langues d'origine (le P.E.L.O.) dans le cadre duquel des cours d'italien, de portugais et

de grec sont dispensés aux élèves de ces minorités ethniques à raison de 30 minutes par jour durant les heures de classe. Quelque 600 enfants sont actuellement inscrits à ce programme. En outre, plusieurs programmes d'enseignement trilingue (français, hébreux, anglais) connaissent un vif succès à Montréal (voir la communication de Jay Braverman).

Des cours de langues autochtones et inuit sont également dispensés dans de nombreuses régions du pays. On a tenté de se servir de ces cours pour mettre sur pied des programmes d'enseignement bilingue, mais dans la plupart des cas, les résultats ont été limités en raison du manque de matériel didactique et d'enseignants qualifiés. Toutefois, les programmes de formation à l'intention des enseignants inuit actuellement mis en place dans les Territoires du Nord-Ouest permettront peut-être d'établir l'infrastructure nécessaire au développement des programmes d'enseignement bilingues (voir la communication de David Wilman).

Comme l'éducation relève des provinces, la plupart des initiatives récentes ont été parrainés par les gouvernements provinciaux ou territoriaux. Toutefois, dans le cadre de son Programme d'épanouissement culturel, le gouvernement fédéral appuie activement l'enseignement des langues ancestrales dans les écoles complémentaires de langues. Bien que ces écoles aient survécu et, dans certains cas, progressé pendant assez longtemps malgré leurs maigres ressources et le manque de matérial didactique et d'enseignants qualifiés, il est certain qu'elles bénéficieraient grandement d'une plus étroite coopération entre les groupes linguistiques et leurs composantes.

C'est sur le thème de la coopération que se sont penchés les participants de la conférence de Saskatoon afin de trouver une solution aux problèmes que suscite l'enseignement des langues ancestrales à tous les niveaux. Cette conférence, qui réunissait des représentants de nombreux groupes ethniques et sociaux venus de toutes les régions du pays, avait été organisée de façon à donner à tous l'occasion de discuter de leurs problèmes particuliers et de leurs préoccupations communes afin de chercher ensemble à les résoudre.

La première journée de la conférence, les participants ont pris part à une table ronde qui avait pour but de cerner les problèmes et les possibilités dans le domaine de l'enseignement des langues ancestrales. Ils ont ensuite participé à une série d'ateliers d'une ou de deux heures au cours desquels ils ont pu discuter en petits groupes. Lors de la deuxième table ronde, qui s'est déroulée le dernier jour de la conférence, les participants se sont penchés sur les orientations futures et les possibilités de coopération dans le domaine de l'enseignement des langues ancestrales, et M. Lorne Laforge, dans son discours de clôture, a résumé les discussions et les recommandations issues de la conférence.

Les questions soulevées par les participants vont des problèmes que posent les objectifs et priorités au niveau national à ceux qui touchent le développement intellectuel et l'épanouissement de l'enfant. Elles sont de deux types: théoriques et pratiques. Sur le plan théorique, de nombreux participants ont signalé les ambiguïtés que présentent à leur avis les politiques fédérales et provinciales en matière de promotion des langues ancestrales dans notre cadre bilingue. Au niveau communautaire, beaucoup se sont demandé si les groupes ethniques pouvaient espérer survivre et conserver leur identité compte tenu de l'assimilation rapide de leurs enfants. Selon les participants, la question de savoir si l'enseignement des langues ancestrales est une responsabilité légitime des écoles publiques revêt une importance considérable aux yeux de nombreux Canadiens. En fait, tous les participants se sont entendus sur ce point; toutefois, sur le plan pratique, les diverses façons de convaincre la population, les conseillers scolaires et les gouvernements de l'importance que présente l'enseignement des langues ancestrales pour les jeunes Canadiens et pour la population en général ont beaucoup retenu l'attention. Le problème des droits de l'enfant a également été soulevé et on a signalé qu'aux États-Unis les tribunaux avaient rendu des décisions permettant à diverses écoles d'inclure l'enseignement de la langue maternelle des enfants de minorités ethniques au programme d'études régulier afin que tous jouissent de l'égalité d'accès à l'éducation. Dans le même ordre d'idées, les participants se sont demandés combien de jeunes Canadiens éprouvaient des difficultés d'apprentissage parce que les systèmes scolaires ne tiennent pas compte de leur langue et leur culture.

Après avoir discuté longuement des questions de principe, les participants se sont penchés sur des questions d'ordre pratique, à savoir comment s'unir pour surmonter les obstacles qui nuisent à l'enseignement des langues ancestrales. Les recommandations des participants à cet égard se trouvent aux pages 68-72 . Les principales recommandations portent sur la nécessité de préciser et, au besoin, de modifier les politiques fédérales et provinciales, de faciliter la formation des enseignants de langues ancestrales avant leur entrée en fonction et en cours d'emploi, d'améliorer la production et la distribution de manuels de cours et de favoriser les recherches sur le bilinguisme chez les enfants qui apprennent une langue ancestrale.

Cependant, aucune description des questions discutées ne saurait dépeindre adéquatement ce que de nombreux participants estiment être le fondement même de la conférence, à savoir le processus grâce auquel des Canadiens de milieux linguistiques, ethniques et géographiques tellement différents se sont réunis pour

travailler ensemble à la réalisation d'un objectif commun, et ce, dans un climat de camaraderie et de coopération. Le partage des opinions, des sentiments et des aspirations dans un climat de respect et d'appréciation mutuels a fait naître chez les participants un profond sentiment de solidarité. Ce sentiment, deux des participants l'ont exprimé éloquemment au cours de la dernière table ronde. Mike Mendel, un Huttérite du Manitoba, l'a ainsi décrit:

Au nom des Huttérites du Canada, je tiens tout simplement à vous remercier de m'avoir invité à la conférence. J'y ai beaucoup appris; nous avons pu discuter avec des gens merveilleux que nous n'aurions jamais eu la chance de rencontrer sans l'invitation du Secrétariat d'État . . . Comme nous l'avons dit hier et dans certains des ateliers, nous sentons tous que si nous perdons notre langue, nous ne saurons vers quoi nous tourner. Je tiens à remercier tous ceux qui ont participé à la conférence et j'estime que . . . nous avons encore beaucoup à apprendre.

Ida McLeod de la Saskatchewan Indian Federation nous a également fait part de son opinion:

Je tiens à vous remercier de m'avoir invitée; c'est un honneur pour moi d'être ici aujourd'hui . . . Je me fais le porte-parole de tous les peuples autochtones de la Saskatchewan qui luttent pour que leur langue soit enseignée dans les salles de classe . . . J'ai rencontré des gens qui s'intéressent réellement à la culture des autres groupes lors de la conférence et je me sens ici chez moi. Il est rare que je me sente aussi à l'aise à une conférence qui ne réunit pas uniquement des autochtones, et je vous en sais gré à tous.

La première conférence nationale sur l'enseignement des langues ancestrales a permis aux participants de réellement ressentir ce que leur raison leur avait déjà fait connaître: c'est-à-dire que les diverses langues et cultures du pays font partie intégrante du trésor national, comme le mentionne la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme dans le volume VI de son rapport. À leur départ de Saskatoon, les participants étaient bien résolus à agir et avaient en tête des plans d'action bien concrets pour protéger cette richesse.

Jim Cummins

Mot de bienvenue

Liz Dowdeswell

C'est avec beaucoup d'enthousiasme que je vous souhaite la bienvenue à cette conférence, et que je vous transmets les salutations du gouvernement de la Saskatchewan, notamment celles du ministre de la Culture et de la Jeunesse (et aussi de l'Éducation et de l'Éducation permanente), l'honorable Doug McArthur.

On m'accusera peut-être de prêcher pour ma paroisse, mais je crois qu'il sied parfaitement que la première conférence nationale sur l'enseignement des langues ancestrales ait lieu en Saskatchewan, et ce, pour la bonne raison que la Saskatchewan s'est toujours distinguée par son caractère multiculturel, ce que, soit dit en passant, les porte-parole de notre province n'ont jamais eu de mal à mettre en évidence avec beaucoup de fierté. Nous sommes tous très heureux que le ministre d'État chargé du multiculturalisme ait inscrit notre conférence dans le cadre des manifestations marquant le dixième anniversaire de la politique fédérale de multiculturalisme, et nous l'en félicitons. J'ai eu l'occasion de relire la déclaration que faisait le Premier ministre en 1971, et je puis dire qu'à mon avis la Saskatchewan d'alors devait être entièrement d'accord sur le fait que le multiculturalisme permettrait de conférer une certaine structure et une certaine vitalité à notre société tout en favorisant la liberté et le choix de chacun.

Le gouvernement actuel de la Saskatchewan entend maintenir la riche diversité culturelle de la province. La Saskatchewan a été la première province du pays à adopter, en 1974, une loi sur le multiculturalisme, et je crois qu'aucune autre province ne lui a encore emboîté le pas. L'administration provinciale étudie actuellement avec diligence le rôle qu'elle pourrait et devrait jouer dans le domaine de la promotion des arts et de la culture en Saskatchewan. À cet égard, onze réunions ont été tenues dans toute la province; 1 300 personnes y ont participé; 300 mémoires y ont été présentés. Il est donc évident que la population de la Saskatchewan s'intéresse de près aux arts et à la culture.

Trois des points qui ont été soulevés au cours de cette consultation présentent un intérêt particulier dans le contexte actuel. Premièrement, la reconnaissance du caractère multiculturel de la population de la Saskatchewan; deuxièmement, le fait que l'on ait déclaré capital le maintien de ce patrimoine culturel et linguistique; et troisièmement, le désir manifeste d'améliorer l'enseignement des langues ancestrales à tous les niveaux.

Le gouvernement de la province devra tenir compte de ces trois points lorsqu'il décidera, très prochainement, de la nature de son rôle de promoteur et de coordonnateur. À mon avis, il est disposé à jouer un rôle de chef de file, mais à le jouer en respectant la façon de faire les choses en Saskatchewan, c'est-à-dire en partant de ce qui existe déjà dans la province, et en appuyant les initiatives communautaires. Pour nous, cela veut dire que toutes les initiatives prises viseront à favoriser l'activité des conseils multiculturels et des associations multilingues, les cours de langues, la mise au point de programmes scolaires destinés aux autochtones, ainsi que la formation des enseignants.

Nous nous sommes aperçus depuis un certain temps que certaines des méthodes appliquées dans les autres provinces, notamment les plus populeuses, ne conviennent pas du tout à la Saskatchewan. Nous devons, dans une large mesure, compter sur le savoir et la bonne volonté de bénévoles, que ce soit les professeurs de langues ou les associations qui montent des écoles "ethniques". Et je n'exclus nullement les initiatives du système scolaire public.

L'enseignement des langues ancestrales de la maternelle à la douzième année a longtemps été dispensé en dehors des écoles reconnues, mais la loi provinciale de l'éducation a récemment été modifiée de façon à permettre explicitement non seulement l'enseignement des langues ancestrales, mais aussi l'enseignement dans les langues ancestrales à l'intérieur du système scolaire de la province. Évidemment, les décisions se prennent à l'échelle locale. La langue d'enseignement est déterminée par voie de résolution des conseils scolaires concernés, et non par décret de l'administration provinciale. Cela illustre bien, je crois, notre façon d'aborder les problèmes culturels et éducatifs. En résumé, le gouvernement de la province passe des lois générales et confie aux autorités locales le soin de prendre des initiatives précises.

En m'invitant à prendre la parole devant vous ce matin, vous vous êtes exposés à entendre aussi la femme politique que je suis. Je dois me retenir de vous énumérer toute une série de petites initiatives que nous avons prises. Je pourrais par exemple vous parler du poste de conseiller en matière multilingue au ministère de l'Éducation, du Service multiculturel du ministère de la Culture et de la Jeunesse, des colloques que nous organisons à l'intention des enseignants, des séances de formation internes, des subventions que nous accordons pour l'apprentissage des langues ancestrales à l'intérieur ou à l'extérieur du système scolaire, comme dans les "écoles du samedi". Je pourrais vous parler des efforts que nous avons entrepris avec le Manitoba et l'Alberta pour mettre au point un programme d'ukrainien. Mais, si je devais m'arrêter à un seul point, je pense que je choisirais d'insister sur le fait que, en Saskatchewan, il n'appartient à aucun organisme, à aucune organisation, à aucun ministère du gouvernement en particulier de prendre des initiatives dans le domaine du multiculturalisme et du multilinguisme. Je m'en voudrais de ne pas attirer votre attention sur la collection et les services multilingues de la bibliothèque provinciale, ou encore sur le travail de la société Sasmedia qui a aidé nombre de groupements multilingues à mettre au point toute une gamme de logiciels a des fins de communication. Mais, ce qu'il importe avant tout de retenir, c'est que le gouvernement a adopté une loi générale et que, en reconnaissant le caractère multiculturel de la province, bien des ministères et organismes provinciaux s'occupent activement du dossier culturel.

En Saskatchewan, nous avons appris il y a fort longtemps que tout sol, si riche soit-il, ne peut être véritablement productif que s'il est cultivé. Nous y avons mis le temps, mais nous avons appris autre chose au sujet de la culture: que la diversité de notre population ne pourra être reconnue dans toute son ampleur que lorsque nous pourrons cultiver également notre patrimoine linguistique. Je vous laisse sur cette pensée et vous souhaite à tous une conférence des plus productives. Je tiens également à féliciter les organisateurs de la conférence et à formuler un souhait: qu'il s'agisse de la première d'une longue série d'initiatives dans le domaine des langues ancestrales.

Discours d'ouverture

Langues ancestrales et politique de multiculturalisme

L'honorable James Fleming, ministre d'État au Multiculturalisme

Mesdames et Messieurs,

Je suis heureux de participer à ce séminaire sur l'enseignement des langues ancestrales. Je crois qu'il s'agit de la première rencontre nationale de la sorte au pays. Au cours de vos discussions d'aujourd'hui et des deux prochains jours, vous aurez l'occasion d'étudier en profondeur la très délicate question de l'enseignement des langues ancestrales.

Comme vous le savez, en tant qu'experts dans ce domaine, la vigueur des langues ancestrales varie d'une région du pays à l'autre, selon la distribution ethnique et la densité de la population. Les politiques des systèmes d'éducation et des divers niveaux de gouvernement jouent un rôle vital dans la définition de la place qu'occuperont les langues ancestrales dans notre société. Vos réunions de cette semaine contribueront, je l'espère, à orienter la mise au point de la politique des langues ancestrales au cours des prochains mois, dans le cadre global de la politique fédérale du multiculturalisme. J'espère également que les discussions que vous tiendrez au cours des prochains jours et leurs résultats profiteront aux gouvernements provinciaux et municipaux, ainsi qu'à moi-même.

Je suis particulièrement heureux que ce séminaire se déroule pendant l'année qui marque le dixième anniversaire de la promulgation de la politique du multiculturalisme du gouvernement. Je crois que la question des langues ancestrales est une composante essentielle du multiculturalisme dans la société canadienne.

Les préoccupations et les points soulevés à cette conférence revêtent un caractère fondamental pour la question de la survie des communautés ethniques et autochtones et, partant, pour l'épanouissement futur de notre nation multiculturelle. Si l'on considère la société canadienne dans son ensemble, on ne saurait contester le fait que nous sommes une nation culturellement pluraliste. La variété des langues parlées dans les rues et les quartiers de nos villes ainsi que dans les hameaux et les villages de nos campagnes fort éloignées en témoigne.

Chacun sait que trop de gens, dans la société canadienne, ne comprennent pas la politique de multiculturalisme et même la craignent. Ainsi, cette politique a été annoncée il y a dix ans afin de renforcer et de consacrer le caractère culturel pluraliste du Canada. Dix ans plus tard, il reste encore beaucoup à faire.

Pour trop de gens, le multiculturalisme est une source d'appréhension. Le fait de ne pas être d'accord avec cette politique ou de la craindre équivaut, à mon avis, à ne pas pouvoir faire face à la réalité, c'est-à-dire à se dérober au véritable caractère culturel et au patrimoine historique varié de notre pays. Cette appréhension et ces craintes sont le résultat, en grande partie, d'une incompréhension. Parfois c'est autre chose.

Tout en étant convaincu que notre vigueur et notre caractère unique découlent directement en grande partie de notre diversité culturelle, je ne sous-estime pas le pouvoir destructeur que peuvent comporter la peur et l'ignorance. Elles engendrent un comportement ethnocentrique. Une telle attitude de la part des plus puissants dans notre société s'est traduite par des maux, des peines et des insultes que ne sauraient comprendre ceux qui ne les ont pas subis. Encore que certaines plus que d'autres, les communautés autochtones et ethnoculturelles du pays peuvent en témoigner. Ce comportement a sapé l'intégrité et la fierté de gens qui, pour des raisons d'ordre culturel, social, linguistique, religieux ou autre, étaient perçus comme différents et, par conséquent, ont été la cible de préjugés et de discrimination. À mon regret, comme à celui de mes collègues du Cabinet, cette attaque contre l'intégrité et la fierté de compatriotes semble s'accentuer de nouveau comme peut en attester la réapparition de groupes extrémistes et tout particulièrement des groupes racistes au pays. Les campagnes de diffamation haineuses menées par ces groupements ne font pas que menacer et saper l'intégrité de nos minorités culturelles et raciales; elles menacent aussi le tissu même de l'ensemble de la société et le principe fondamental de la politique du multiculturalisme. L'intolérance sous quelque forme que ce soit est l'antithèse du multiculturalisme et de tout ce qu'il représente: le droit à l'égalité des chances, la liberté d'expression culturelle et d'opinion religieuse et la liberté de maintenir et d'affermir le milieu et le mode de vie culturo-linguistiques, toutes ces choses qui permettent à une personne de se bâtir une identité et de se sentir égale dans une société pluraliste.

Vous vous demandez peut-être pourquoi j'ai choisi de commencer mes propos en me concentrant sur le problème du racisme au sein d'un forum voué à l'enseignement des langues ancestrales. Je l'ai fait pour deux raisons. La première, c'est que je dois vous indiquer sans détour que je crois que le Programme du multiculturalisme doit de plus en plus viser à résoudre ce sérieux problème. Dans une société multiculturelle, multiraciale et multireligieuse, on ne peut tout simplement pas tolérer que des gens, des concitoyens, soient traités comme des personnes de seconde classe ou des indésirables. Ma seconde raison est que pour moi, l'enseignement des langues ancestrales constitue une importante stratégie à mettre en oeuvre pour lutter contre les mentalités et les comportements racistes et xénophobes. C'est en grande partie le système d'éducation qui est responsable de la formation des attitudes. Les enfants apprennent la tolérance lorsqu'ils voient que leurs amis de tous les jours peuvent aussi communiquer de façon différente. Ils apprennent à connaître le milieu d'où l'autre est issu et à réaliser la diversité du monde, au delà de leur propre culture.

Notre mémoire collective nationale, notre vécu collectif canadien, nos traditions et nos systèmes de valeurs ne participent qu'en partie à ce sol. Nous sommes un amalgame de gens des vieux pays. Cela étant, il n'est pas de Canadien qui puisse prétendre ne pas avoir été profondément influencé ni formé dans une grande mesure par les conditions qui régnaient sous d'autres cieux. Les autochtones savent qu'ils n'ont pas échappé aux influences des cultures et des civilisations qui leur étaient inconnues il y a à peine quelques siècles. Notre société est dans une grande mesure celle d'une nation d'immigrants. C'est à nous en grande partie qu'il appartient de décider si nous voulons assumer ce caractère et si nous le considérons comme un fardeau ou une chance.

Si nous assumons ce caractère et le considérons comme une chance, il nous faut alors donner libre carrière à la variété et à la diversité des traits que renferme ce caractère qui constitue, faute d'un meilleur mot, l'identité multiculturelle canadienne.

L'identité multiculturelle est une identité qui se fonde sur le principe du respect des aspirations et de l'intégrité des autres, c'est-à-dire de nos compatriotes, indépendamment de leurs caractéristiques raciales et de leurs préférences religieuses ou culturelles.

Il nous faut arrêter notre choix. Nous ne pouvons adopter, dans l'optique des conventions d'aujourd'hui sur les droits de l'homme, une attitude antiraciste tout en demandant que nos minorités culturelles se dépouillent de leur identité particulière, de leurs valeurs, de leurs traditions et de leurs croyances pour s'assimiler à la masse, peu importe sa nature. Il faut contester l'idée de la supériorité culturelle sous quelque forme que ce soit, si subtile soit-elle. Cette idée, le premier ministre Pierre Elliott Trudeau l'a rejetée avec vigueur en parlant de la politique de multiculturalisme quand il l'a présentée aux Communes il y a dix ans. Voici ce qu'il disait :

> *Car, bien qu'il y ait deux langues officielles, il n'y a pas de culture officielle, et aucun groupe ethnique n'a la prééance. Il n'y a pas un citoyen, pas un groupe de citoyens qui soit autre que Canadien, et tous doivent être traités équitablement.*
>
> *Le multiculturalisme dans un cadre bilingue apparaît au gouvernement comme le meilleur moyen de préserver la liberté culturelle des Canadiens.*

Je tiens maintenant à aborder la question de la relation entre culture et langue dans le cadre de ces propos. La langue est le véhicule de la culture et, en fait, les notions de langue et de culture sont indissociables.

Je souscris fermement au principe du "multiculturalisme dans un cadre bilingue" comme fondement solide et approprié de la formulation de la politique culturelle canadienne.

Je suis d'origine écossaise et j'ai grandi dans la région la plus ethnique de l'Ontario. Ce que caractérise ma ville natale de Kitchener, c'est sa population germano-canadienne. C'est une région de l'Ontario qui n'est pas connue comme un endroit où se sont fixés des Canadiens français; pourtant, je suis convaincu de la justesse de la politique des langues officielles. Même si je continue de m'identifier avec la région où j'ai passé mon enfance et mon adolescence, je me dois de reconnaître le cachet particulier dont nos compatriotes canadiens-français ont marqué le pays au long des siècles. Je dois dire ici que, avant que les Canadiens commencent à le considérer comme ayant un

caractère culturellement pluraliste, le pays était perçu et considéré comme une dualité, soit une dualité culturelle fondée sur des réalités et des conventions historiques, une dualité, à cette époque, protégée par la loi. La politique de multiculturalisme ne serait qu'un leurre si elle enlevait et sapait les droits et les libertés culturels du premier grand groupe d'immigrants à s'établir au pays, soit une communauté qui continue de former plus d'un quart de la population canadienne. Du point de vue national, je crois qu'il n'est pas possible ni réaliste, à mon avis, de compter accepter le caractère pluraliste contemporain de la nation à moins de rendre pleinement justice à notre caractère dualiste historique. Le multiculturalisme doit se fonder et s'édifier sur notre histoire, sur notre réalité; il ne doit pas reposer sur sa négation. La politique de bilinguisme officiel exprimée dans la Loi sur les langues officielles et la politique de multiculturalisme ont été présentées comme constituant les deux faces d'une même pièce de monnaie. Qu'une face soit défigurée et toute la pièce s'en trouve dépréciée.

Il va sans dire que les langues officielles constituent un puissant élément de renfort pour les communautés anglo-celtes et française de la société canadienne. Je m'étonne, cependant, de ce qu'on aille jusqu'à déclarer que le Canada ne devrait pas s'identifier aux traditions culturelles de ses communautés linguistiques prédominantes afin que les minorités puissent avoir la liberté culturelle de s'épanouir et de grandir selon leurs désirs. A mon sens, les mots "multiculturalisme dans un cadre bilingue" concilient le fait historique de la dualité culturelle et l'aspect pluraliste contemporain de la société canadienne.

Il faut veiller, par le truchement des initiatives adoptées dans le cadre du Programme du multiculturalisme, au niveau fédéral, provincial ou municipal, à ce que le rôle historique joué par les groupes minoritaires ethnoculturels et autochtones dans le développement du pays soit pleinement reconnu. En outre, il faut veiller à ce que ces groupes disposent des moyens et de l'appui nécessaires pour contribuer à titre de partenaires entiers et égaux à la croissance et au développement du Canada.

Cela ne saurait se réaliser en sapant et en méconnaissant la diversité et la richesse des traditions culturelles et, partant, linguistiques qui ont existé dans ce pays longtemps avant le début de la présence européenne et qui ont été apportées au Canada par l'immigration. Il est peut-être temps de rappeler à nos assimilationnistes que les autochtones, soit les Inuit et les Indiens, n'ont demandé à personne de venir partager leur sol et leurs ressources, de leur rappeler que les "ethniques" ont été invités à venir au Canada, souvent par d'énergiques campagnes d'immigration, pour y défricher le sol, y construire les liens de transport et graver le profil de nos villes.

Nous avons tous raison d'être fiers parce que nous avons tous duré à notre façon. En ce faisant, nous en sommes venus à aimer ce pays et ce commun patrimoine et à nous enrichir de par sa diversité.

Peuple fier, peuple qui a droit à la liberté culturelle, nous devons savoir défendre les traditions qui donnent un sens et de la plénitude à notre existence. Il est impératif d'encourager, en ce faisant, le maintien des traditions linguistiques qui sont le fondement de la rétention de notre identité culturelle.

En ce qui concerne les langues autochtones, il est important de les maintenir, non pas pour que les linguistes et les étymologistes futurs puissent s'amuser à les classer et à les analyser, mais en tant que partie éminente du patrimoine canadien et comme élément essentiel au maintien de cultures en danger, de cultures qui, en fait, sont les cultures originelles du Canada.

La raison première qui a fait venir à ce séminaire des représentants des autochtones et de gens qu'intéressent l'enseignement et le maintien des langues autochtones était de faire mieux connaître ce groupe de langues ancestrales, soit les langues canadiennes les plus anciennes qui la plupart ne se parlent qu'au Canada.

Les langues des autochtones sont les fenêtres ouvertes sur notre pays. Elles se rattachent à un système de valeurs et à une vue sur le monde qui ont beaucoup à nous enseigner sur l'équilibre de la nature. J'espère que ce séminaire sera le début d'un dialogue constant entre tous les éléments voués au maintien des langues ancestrales au Canada. J'espère en outre que, dans ce dialogue, la place particulière et spéciale que les langues des autochtones occupent dans l'ensemble des langues ancestrales canadiennes ne soit pas oubliée.

Tout comme les langues autochtones sont les fenêtres ouvertes sur notre pays, les langues ethnoculturelles parlées au Canada sont nos fenêtres ouvertes sur le monde. De vigoureux programmes destinés à maintenir ces langues nous permettraient, en tant qu'État-nation, de nous tenir au point de rencontre de l'Est, de l'Ouest, du Nord et du Sud. Ces langues, en plus d'être importantes comme véhicules de culture qui donnent du corps, et une optique à notre société pluraliste, constituent un actif immense pour le pays, du point de vue économique et socio-politique. Il serait imprévoyant à l'extrême de ne pas reconnaître ni de faire valoir cet actif. Beaucoup de jeunes au Canada s'inscrivent à l'heure actuelle à des programmes qui vont leur permettre de fonctionner dans les deux langues officielles. C'est la seule bonne façon, le bon sens l'indique, de réaliser le rapprochement entre les deux communautés linguistiques officielles. Beaucoup d'autres jeunes, qui représentent surtout les communautés ethnoculturelles, reçoivent une formation en milieu familial, communautaire et scolaire de façon à pouvoir opérer dans trois langues et plus. Multilingues, ils auront la chance unique de servir les intérêts du pays au Canada et à l'étranger.

Environ 85 000 élèves inscrits à des cours complémentaires dirigés par des organisations communautaires ethnoculturelles et, dans une moindre mesure, autochtones bénéficient du Programme d'enrichissement culturel du gouvernement canadien.

Beaucoup de ces élèves bénéficient aussi des programmes de soutien provinciaux

complémentaires. En outre, quelque 70 000 à 80 000 jeunes étudient leur langue ancestrale avec l'appui des ministères provinciaux de l'Éducation. Même s'il n'existe pas actuellement de chiffres précis à cause du chevauchement des programmes de financement, l'intérêt pour l'enseignement des langues ancestrales continue manifestement de constituer une question de priorité aux yeux de beaucoup de Canadiens.

Je crois fermement qu'il nous faut maintenir le financement des programmes de soutien des activités d'enseignement des langues ancestrales menées par les groupements communautaires bénévoles. Au contraire, on peut invoquer de bons arguments — j'en ai moi-même formulé quelques-uns dans mes propos — pour faire valoir qu'il faut mener avec plus de vigueur l'enseignement des langues ancestrales.

Je me préoccupe vivement, cependant, de l'efficacité des dépenses publiques consacrées à soutenir les programmes d'enseignement des langues ancestrales dans le secteur bénévole. Je me préoccupe surtout de l'absence chronique d'une infrastructure efficace, c'est-à-dire du manque de systèmes de soutien mutuel au sein des groupes qui s'intéressent à l'enseignement des langues ancestrales. Je comprends parfaitement qu'on ne saurait demander davantage de temps et d'effort au bénévolat dans ce domaine d'activité. Je ne crois pas que le temps et l'effort qui y sont consacrés puissent l'être plus efficacement. C'est pour cela que j'ai convoqué ce séminaire. Je tiens à ce qu'il soit de nature exploratoire et qu'il vous serve de tremplin pour échanger vos préoccupations et vos expériences.

J'espère, de la sorte, que vous l'utiliserez grandement pour examiner et refléter l'état actuel de l'enseignement des langues ancestrales ainsi que les possibilités d'avenir qui s'offrent.

Je suis prêt à faire ma part, mais je dois vous signaler qu'une grande partie de la besogne doit continuer de vous revenir parce que c'est vous qui parlez les langues ancestrales. Comme vous le savez, je n'ai pas, en tant que ministre fédéral, de mandat dans le domaine de l'enseignement scolaire. Mon mandat ne s'étend pas non plus formellement à l'enseignement autochtone. Il m'appartient, cependant, de stimuler le développement communautaire, d'aider les groupements communautaires à chercher à avoir accès à l'ensemble des institutions de la société canadienne et de permettre financièrement à ces groupes de réaliser certains objectifs d'importance primordiale pour ce qui est de leurs besoins et de leurs aspirations, à titre de Canadiens.

Je serai heureux de recevoir et d'étudier vos recommandations. J'espère que d'autres paliers de gouvernement les trouveront également utiles. J'espère que, pour vous, cette réunion aura valu le temps et l'effort que vous y consacrez à faire du Canada un endroit où il fait bon vivre.

Les langues, les ethnies et la communauté national

M. Max Yalden
Commissaire aux langues officielles

Introduction

Je me dis quelquefois que la partie la plus difficile d'un discours est de lui trouver un titre sonnant suffisamment haut et clair pour susciter l'intérêt des lecteurs du programme, et assez réaliste pour laisser place à quelques déclarations pratiques. Reste à voir si je saurai aujourd'hui passer cette épreuve avec succès.

Advienne que pourra, il semble fort convenable, alors que nous sommes en plein recensement décennal, d'évoquer ces abstractions d'une importance considérable que sont les langues, les ethnies et la communauté nationale. Le recensement lui même comporte de nombreuses facettes. Il peut apparaître, à première vue, que nous acceptons d'être comptés et catégorisés simplement pour satisfaire à la boulimie statistique de nos législateurs. En vérité, j'ai l'impression que si nous nous soumettons de si bonne grâce à ce rituel décennal, c'est aussi pour répondre à notre curiosité personnelle et pour en apprendre davantage sur nous-mêmes.

Au Canada, la curiosité officielle et individuelle semble orientée vers les langues et les ethnies. Cela tient sans doute au fait que nous sommes tout particulièrement avertis de l'intérêt que présente la stratification culturelle du pays, puisque le Canada lui doit d'être ce qu'il est devenu. Nous savons que, pour le meilleur ou pour le pire, cette stratification restera l'un des facteurs critiques de notre devenir collectif et de l'épanouissement de notre sentiment national.

Nous avons également conscience de vivre à un moment où se produisent des changements véritablement révolutionnaires dans la technologie des télécommunications. Pays qui a transmis au monde la vision "mcluhanienne" de la portée culturelle des médias électroniques, le Canada se retrouve une nouvelle fois à la fine pointe de l'évolution des techniques d'information instantanée.

Nous aurions déjà là matière à des cogitations exigeantes après un repas aussi agréable que celui que nous venons de déguster, mais s'y ajoutent les dimensions politiques et constitutionnelles du sujet qui fait l'objet de votre colloque. Les langues, et cela tout autant sinon plus que n'importe quelle autre composante du

patrimoine canadien, revêtent deux aspects lourds de sens dans la vie de chacun d'entre nous: l'expression individuelle et la décision collective. Dans la perspective qui est nôtre, parler des langues ne peut se faire sans référence à un arrière-plan politique.

Je ne saurais en quelques minutes aller au delà de quelques réflexions sur les rapports complexes qui existent entre les langues et la grande toile de fond culturelle dont elles sont la trame. Peut-être ne pourrais-je qu'esquisser certaines des questions que nous pourrions vouloir nous poser. Je vais donc, à tout le moins, essayer de formuler aussi clairement que je le pourrai quelques-uns des problèmes qui me semblent évidents et de vous faire part des idées que j'entretiens à leur sujet, à titre personnel et professionnel. Commençons, si vous le voulez bien, par poser les questions.

Soulignons d'abord l'ambivalence des langues: chacune d'elles différencie un groupe d'un autre tout en constituant dans le même temps le lien social nécessaire au rassemblement des groupes à des fins communes. Ce double caractère des langues, ne l'oublions pas, fait qu'elles s'enrichissent mutuellement et se concurrencent tout à la fois. Chacune stimule et nourrit l'autre, y compris dans les moments ou elles semblent se disputer un même espace vital.

En second lieu vient le statut des différentes langues. C'est un fait inhérent à la nature et aux institutions humaines, qu'elles sont parfaitement capables d'accorder aux langues des valeurs différentes dans des circonstances diverses. La plupart des gens acquièrent en effet, un jour ou l'autre, une certaine connaissance de plus d'une langue. Ainsi que le disait le rapport sur le bilinguisme et le biculturalisme, "le bilinguisme est universel", ne serait-ce que parce que les langues sont infiniment plus nombreuses que les pays. Ce qui est cependant bien plus intéressant, c'est la diversité des raisons qu'ont les êtres humains d'être bilingues ou multilingues. Il peut sembler évident que ce sont nos motivations personnelles et collectives qui ont les effets les plus marquants sur le statut et l'utilisation des langues dont nous pouvons disposer, mais il convient de se le rappeler.

Le troisième problème, très pratique, est d'ordre économique. Quelles que puissent être leurs motivations, ni la collectivité ni l'individu moyen ne peuvent donner suite au même degré à leurs aspirations à cet égard. Que cela plaise ou non, la vie nous impose des priorités et nous force à des choix, non seulement entre le bien et le mal, mais entre différents biens.

Le quatrième point tient à la difficulté de concilier les diverses priorités individuelles dans un cadre législatif et institutionnel correspondant à notre idée d'un consensus acceptable. Nous avons bien au Canada une certaine expérience dans ce domaine.

Mais nos idées en matière de protection formelle et de définition des intérêts linguistiques sont encore trop imprécises pour que nous puissions avoir la certitude que nous agissons pour le mieux.

Pour terminer, on peut enfin se demander comment notre héritage linguistique s'adaptera aux conditions que va créer l'explosion de l'information. Les nouveaux miracles technologiques comme Télidon vont-ils plus que les anciens (la radio et la télévision) atténuer ou exacerber nos problèmes linguistiques? Les langues sont-elles d'une certaine façon à la merci de ces innovations? Ces dernières restent-elles neutres par rapport à nos intérêts linguistiques et soumises à notre volonté politique?

Voyons ce qui en est de chacun de ces points.

L'ambivalence des langues

Ce n'est pas à vous que j'apprendrai quelque chose sur le caractère énigmatique des langues. Mon souci immédiat est celui de leur dimension sociale, de l'aspect qui en fait bien souvent un signe de reconnaissance, une marque tribale, un trait de famille ou d'ethnie.

Pas question de nous départir de ce sentiment d'enracinement que nous apporte la langue de nos ancêtres. Même si nos arbres généalogiques sont bien plus hybrides qu'il ne nous plaît de l'admettre, nos émotions linguistiques, si je puis dire, restent vives et passionées.

Quoi qu'il en soit, la langue natale, la langue familiale, la langue patrimoniale — comme on la baptise quelquefois — figure parmi nos possessions les plus précieuses et nos attaches les plus profondes. Même si certains perçoivent ces associations intuitives comme purement sentimentales, nostalgiques ou folkloriques, nous sentons assez vivement que la nature humaine exige que nous maintenions et que nous chérissions ces liens avec notre passé.

La question qui se pose à nous n'est pas de savoir si nous devons protéger nos patrimoines linguistiques, mais *comment*. Allons-nous le faire clandestinement, en nous repliant sur nous-mêmes et en les traitant comme s'ils nous étaient particuliers? Devons-nous, au contraire, en faire une ressource commune qu'il nous appartient de cultiver, d'exploiter et de partager? À mon avis, la réponse est claire. En règle générale, nous n'avons pas été assez dynamiques par le passé. Nous avons renoncé trop souvent à exploiter nos ressources linguistiques, sous prétexte qu'elles sont mieux protégées si elles restent une affaire de famille ou le souci de la communauté concernée. J'espère que nous sommes maintenant sur le point de comprendre que le Canada dans son ensemble a besoin de *toutes* ses langues et que nous devons, en priorité, nous doter des moyens d'en tirer le parti maximum.

Le statut des différentes langues

Tout cela est bien beau, me direz-vous, ce tableau idyllique de l'heureuse coexistence de nos langues, mais n'oublions pas qu'aussi égales qu'elles aient été à leur naissance, certaines langues semblent plus égales que d'autres.

Le statut des langues est une réalité et nous sommes ici pour parler des réalités. Or, l'expérience prouve que lorsqu'il y a coexistence des langues, même pacifique, chez un individu ou une entité politique, ce phénomène s'aligne sur la division du

travail, l'emploi de langues ou de dialectes différant selon les fonctions.

Ce n'est pas par accident que la *Loi sur les langues officielles* du Canada, dont il m'appartient de surveiller l'application, ne parle pas seulement de "l'égalité de statut" du français et de l'anglais, les deux langues officielles du Canada, mais précise ce qu'elle *entend par "officielles"* en faisant référence à leur *emploi* avec et par les organismes dépendant du Parlement et du gouvernement fédéral.

Ce n'est pas non plus par hasard que son article 38 précise ce qui suit:

> *Aucune des dispositions de la présente loi ne sera interprétée comme affectant ou diminuant de quelque manière les droits ou privilèges acquis ou possédés . . . (par) . . . les langues autres que les langues officielles.*

C'est l'un des sujets permanents de déception de mon Bureau que ces deux aspects particuliers de la Loi ne fassent pas l'objet d'explications satisfaisantes. Par contre, nous nous heurtons continuellement à ce que l'on pourrait appeler la théorie de la conspiration. Certains pourraient bien soupçonner encore que la proclamation des langues officielles est la première étape vers l'homogénéisation linguistique, qu'il ne saurait y avoir qu'un bilinguisme au Canada, le bilinguisme anglo-français.

Que ce soupçon reste aussi réel et aussi vivace est sans aucun doute lié au triste record du Canada en matière de langues. Nous nous vantons souvent de n'avoir jamais souscrit à la philosophie étatsunienne du creuset, du "melting pot". Pourtant, nous avons rarement fait preuve d'autre chose que d'une tolérance accidentelle aux langues et aux cultures diverses qui avaient trouvé chez nous un refuge.

Le statut des langues patrimoniales *n'est pas*, selon moi, fonction de leurs relations avec l'anglais et le français, sauf sur un point essentiel. La décision fédérale de reconnaître l'importance du français dans la survie de l'État a constitué, implicitement, une reconnaissance élargie des libertés linguistiques au Canada. S'il est exact que, pour des raisons parfaitement légitimes, pratiques et politiques, l'anglais et le français se sont vus reconnaître une préséance dans certains domaines nationaux, il n'en est pas moins clair que les autres langues canadiennes ont maintenant la possibilité de justifier et de défendre leur existence pour des raisons similaires, parce qu'elles nous lient au passé bien sûr, mais surtout parce qu'elles sont *utiles*, présentement et pour l'avenir.

Langues et économie

L'on évoque à mon avis deux choses lorsque l'on parle des possibilités qui s'offrent aux diverses langues canadiennes d'acquérir un statut réel au Canada:

- Tout d'abord, il nous faut expliciter nos raisons et nos justifications. Il nous faut formuler, pour les individus comme pour les groupes, des motifs plausibles de maintien de ces langues dans notre tissu social actuel.
- Il nous faut ensuite examiner de très près nos établissements d'enseignement et autres afin de vérifier si nos priorités, nos programmes et nos structures sociales sont adaptés à nos objectifs linguistiques.

Bien qu'ayant certaines connaissances linguistiques en dehors de l'anglais et du français, je ne me prétends aucunement une autorité en matière de langues patrimoniales. Je puis par contre faire état d'une expérience durement acquise sur la manière dont les réalités économiques individuelles et collectives influent sur la préservation et l'utilisation de l'anglais et du français. Vous me permettrez donc d'élaborer quelque peu à ce propos, notamment en ce qui a trait au maintien des langues et aux conditions institutionnelles de leur emploi.

L'expérience m'interdit de croire que la piété familiale ou la curiosité culturelle suffiront à assurer la survie de nos langues non officielles. Cela dépendra en réalité de leur importance sociale, commerciale, voire politique, pour l'avenir de notre société. Je ne cesse par ailleurs de m'émerveiller de la richesse que représentent les langues aussi utiles que diverses dont bénéficie le Canada. Mais, que faisons-nous de cette richesse? Pense-t-on seulement à en favoriser la mise en valeur? Avons-nous une stratégie et des objectifs, même très généraux, pour l'utilisation et l'amélioration de nos ressources linguistiques?

Corrigez-moi si je me trompe, mais il me semble que dans ce domaine, comme bien trop souvent dans d'autres, le Canada est resté sur la clôture et a laissé les choses au destin dans une mesure presque impardonnable. Je puis, hélas, porter témoignage de la confusion qui règne en matière d'investissements publics et privés pour le français et l'anglais, que l'on parle langue d'administration ou de culture. Par exemple, les Canadiens ne se sentent pas gênés d'adopter une stratégie linguistique en tant que parents et une autre, illogique, en tant que citoyens.

S'il est vrai que, comme le veut mon optimisme congénital, nous commençons peut-être à nous dégager de la camisole de force de l'unilinguisme et de l'intolérance linguistique, il n'en demeure pas moins clair que nous conservons l'attitude de "va demander au voisin" et que nous vivons toujours au sein d'institutions rigides, rétrogrades et "nombrilistes". Il y a là un danger réel de confusion des motivations, de gaspillage des ressources et de tarissement des généreuses impulsions qui sont actuellement à l'oeuvre.

C'est pourquoi le Canada doit formuler une série d'objectifs nationaux en matière de langues. Nous ne pouvons nous contenter de solutions improvisées aux problèmes encore en suspens. Il nous faut absolument nous attaquer de façon réaliste et lucide à la définition de notre avenir linguistique, et travailler à son avènement.

Voici, selon moi, trois de ces objectifs:

- que le Canada, reconnaissant les nombreux avantages potentiels, économiques, politiques et sociaux que comporte son patrimoine linguistique, favorise la maîtrise d'au moins deux langues par les citoyens canadiens;
- que cet objectif soit reconnu dans la loi afin de lui apporter le soutien institutionnel nécessaire;
- que, en première priorité, nos systèmes d'enseignement en arrivent à fixer comme condition normale d'obtention d'un diplôme secondaire ou universitaire, la connaissance effective d'une langue seconde.

Cadre législatif et institutionnel

C'est pour une double raison que j'attache tant d'importance au cadre législatif. En premier lieu, c'est qu'il est clair dans mon esprit que bien que les lois, par elles-mêmes, ne font pas que les choses arrivent, elles arrivent plus vite quand il y a une loi qui les touche.

Mon second argument se rattache à ce que je vous ai déjà dit à propos de l'interdépendance de nos langues officielles et des autres langues du Canada. L'exemple de ce à quoi *peut* aboutir l'attribution d'un statut institutionnel particulier au français ou à l'anglais doit nous rendre conscients des avantages qu'il y aurait à ce que les autres langues se voient attribuer un statut fonctionnel.

Il n'y a rien, dans la stipulation relative à l'égalité du français et de l'anglais au sein des organismes fédéraux, qui empêche la Colombie-Britannique, par exemple, d'attribuer un statut administratif au japonais, ou l'Alberta à l'ukrainien. Bien au contraire, plus nous serons explicites sur le plan fonctionnel, mieux cela vaudra.

Cela ne veut pas dire qu'il faudrait nous attendre à voir les provinces mettre en oeuvre des programmes linguistiques étendus et autoriser l'usage de toutes les langues.

Ce qui m'apparaît important, c'est de contrer par des mesures administratives la perception négative selon laquelle certaines langues bénéficient d'une attention disproportionnée. Le seul contrepoids que je puisse voir, en termes "marchands", est un système d'éducation qui accorde à la langue seconde la priorité qui me semble indispensable au succès futur du Canada.

Il est évident qu'arrivera un moment où l'interaction des facteurs économiques, personnels et institutionnels donnera à certaines langues le pas sur d'autres. En ce qui nous concerne, nous avons la responsabilité de mettre en place des dispositifs offrant, autant qu'il est humainement possible de le faire, des chances égales à toutes. Ce qui m'amène à réfléchir à la question des langues par rapport à l'évolution technologique.

Langues et technologies

Même les lecteurs les moins attentifs de la presse quotidienne ont sans aucun doute noté qu'il se passe quelque chose de remarquable dans le domaine de la technologie de la télécommunication. Ce ne sera pas la première fois que nous nous tournerons vers les nouveautés techniques pour apporter une solution à de vieux problèmes.

Les effets de ce renouveau technologique sur la survie de nos langues patrimoniales méritent à mon avis notre attention pour plusieurs raisons, la principale étant qu'elles auront *certains* effets, que cela nous plaise ou non. L'important, avec les technologies nouvelles, c'est de savoir les utiliser à notre profit; autrement, j'ai grand peur qu'elles nous asservissent.

Dans le cas présent, leur avantage est qu'il n'y a dorénavant plus aucune raison matérielle pour un groupe linguistique quelconque de se couper des moyens éducatifs et culturels assurant la survie de sa langue. L'inconvénient principal est que, faute d'attention, ces technologies nouvelles peuvent favoriser l'exposition aux langues dominantes et aux cultures majoritaires.

Si le Canada veut conserver sa diversité linguistique dans une mesure suffisante, il nous faudra nous assurer que ces nouveautés élargissent *effectivement* la gamme des choix culturels individuels. C'est en effet une merveilleuse chose que de disposer d'un accès personnel à l'information culturelle, mais cela serait de bien peu d'utilité si cette information était dépersonnalisée à la source.

Conclusion

L'avenir des langues patrimoniales du Canada est complexe. Ainsi que le disait un récent prix Nobel, Czeslaw Milosz, "langue et nationalité sont à la frontière de l'irrationnel", ce qui ne simplifie pas les choses.

Raison de plus pour que nous essayions de nous attaquer à la situation avec le plus de détachement et de réalisme possibles. Le Canada ne peut se permettre de négliger ses langues non officielles, pas plus qu'il ne peut faire marche arrière pour le français ou l'anglais. Les raisons à cela sont évidentes:

- les langues patrimoniales, apportées dans ce pays par d'innombrables Canadiens, sont au moins autant que la Soirée du hockey ou le Canadien Pacifique partie intégrante de notre paysage culturel;
- outre la richesse associative qu'elles comportent, ces langues pourraient et devraient constituer pour notre commerce, notre diplomatie, nos arts et notre vie quotidienne une ressource inestimable.

Mais, pour donner tout son sens à cette ressource, il nous faut d'abord définir notre attitude à son égard. À l'heure actuelle, nous sommes gentiment paterna-

listes. Nous ne nous opposons pas à l'utilisation et à l'enseignement de nos langues patrimoniales, mais sans avoir une vision claire et précise de l'avenir que nous entendons leur réserver, ni aucun plan pour assurer leur épanouissement, alors qu'elles contribuent à notre enrichissement collectif et qu'elles ajoutent aux chances économiques et culturelles du Canada.

Ce n'est pas à vous que j'apprendrai qu'il ne saurait en être ainsi. Ou nous acceptons en toute sincérité notre patrimoine linguistique, ou nous y renonçons carrément. À mon avis, c'est en l'acceptant que nous tablerons sur l'avenir au lieu de nous réfugier dans le passé.

On dit d'une langue, comme d'un animal, qu'elle a besoin d'un territoire nettement défini pour survivre. Cela aide sans aucun doute. J'ai cependant tendance à penser que la survie des langues au Canada dépendra bien davantage de lois positives, de politiques fortes et suivies en matière d'enseignement et de notre capacité à utiliser les technologies nouvelles avec imagination et souplesse.

L'instauration d'un climat de cet ordre n'est pas une mince affaire, mais c'est un défi que nous pouvons relever. Une étape essentielle dans la bonne direction consisterait à surmonter nos tribalismes linguistiques, à cesser de considérer nos langues comme s'excluant mutuellement et à les voir comme un investissement commun dans l'avenir du Canada. Votre colloque devrait faire beaucoup en ce sens, et je vous remercie de m'avoir permis d'y participer.

Première table ronde

L'enseignement des langues ancestrales: problèmes et perspectives

Animée par le professeur Manoly Lupul, directeur du *Canadian Institute for Ukrainian Studies* de l'université de l'Alberta, la première table ronde réunissait Alberto di Giovanni, directeur du *Centro Scuola a Cultura Italiana* de Toronto, Ida McLeod, administratrice du programme des langues indiennes du *Saskatchewan Indian College* de Saskatoon, Catherine Martini, ancienne présidente de l'*Alberta School Trustees Association*, P.A. (Tony) Johnstone, coordonnateur des Services ethniques du ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse, et Mavis G. Burke, chargée de mettre en oeuvre le programme d'enseignement des langues ancestrales au ministère de l'Éducation de l'Ontario.

Les participants à la table ronde avaient pour mission de dégager les points, les questions et les problèmes qui devaient faire l'objet des ateliers. Ils ont souligné notamment l'absence de bons manuels pour l'enseignement des langues ancestrales et le manque de cours de formation et de perfectionnement professionnels des enseignants. À ces problèmes, ils ont proposé plusieurs éléments de solution, par exemple, une meilleure coopération entre les conseils scolaires et les organismes communautaires, la participation des universités à la recherche et au perfectionnement professionnel et la création d'un centre d'information et de documentation sur les langues ancestrales en vue de faciliter l'échange de renseignements et le partage des ressources entre les diverses régions du pays. Les difficultés suscitées par l'élaboration d'un programme d'enseignement des langues autochtones, en raison de l'existence de nombreux dialectes et variantes orthographiques ont également été mises au jour.

Au nombre des problèmes graves, les participants ont également mentionné l'animosité qu'entretiennent le personnel de certaines écoles et le grand public à l'égard de l'enseignement des langues ancestrales. Plusieurs ont fait valoir que pour atténuer ce malaise, il faudrait que les organismes communautaires et les enseignants insistent davantage sur le rôle capital du *langage* dans le développement de l'être humain et sur l'importance que revêt l'apprentissage des langues pour tous les jeunes Canadiens.

Alberto di Giovanni

Avant de discuter des problèmes que pose aujourd'hui l'enseignement des langues ancestrales, peut-être serait-il utile de retourner à l'époque où ce genre de cours n'existait pas encore dans les écoles publiques. Je vous entretiendrai, comme vous vous en doutez, de l'expérience que j'ai vécue dans ce domaine en Ontario, et plus précisément à Toronto. À l'époque, les programmes étaient offerts dans l'après-midi ou en soirée, et les obstacles surgissaient de toutes parts. Tous les jours, je recevais des appels de directeurs d'école qui se plaignaient de choses aussi insignifiantes que la disparition de crayons et de feuilles de papier. Je leur répondais invariablement que les enfants qui suivaient des cours de langues ancestrales étaient pareils à ceux des classes du jour et qu'il fallait par conséquent s'attendre à ce qu'ils égarent eux aussi quelques fournitures scolaires. Bizarrement, cette idée ne semblait pas leur être venue à l'esprit. Ils se montraient très tolérants à l'égard des classes du jour, mais il en allait tout autrement quand venait le tour des cours de langues ancestrales. Par leur attitude, les autorités scolaires manifestaient naturellement leur opposition à nos programmes et au fait qu'ils étaient administrés par des organismes communautaires.

Dans de telles conditions, il était extrêmement difficile pour les organismes communautaires de coordonner leurs acti-

vités et d'élaborer un bon programme d'enseignement. Ils en vinrent donc à exercer des pressions auprès du gouvernement provincial pour qu'il prenne la relève et finance l'enseignement des langues ancestrales.

L'un de leurs plus puissants arguments était que le multiculturalisme ne pouvait trouver sa résonnance que dans le multilinguisme. "Sans langue pour s'exprimer, toute culture est condamnée au mutisme", avions-nous coutume de dire. "C'est une substance sans vie."

Cédant enfin, plusieurs années plus tard, à nos insistances, le ministre annonça l'adoption du Programme d'enseignement des langues ancestrales. La première réaction des groupes communautaires fut de se réjouir à l'idée qu'ils pourraient dispenser leurs programmes de façon convenable et résoudre les divers problèmes qui se posaient. Malheureusement, ils ne devaient pas tarder à se rendre compte que leurs difficultés ne faisaient que commencer.

Ils furent d'abord désenchantés d'apprendre que ce programme prétendu "innovateur" était offert dans le cadre des cours d'éducation permanente. Innovateur, sans doute l'était-il dans la mesure où c'était la première fois qu'un programme de l'"éducation permanente" était offert à des enfants débutant leur apprentissage scolaire plutôt qu'à des adultes. Puis, ils éprouvèrent une deuxième déception en découvrant que les cours de langues ancestrales ne faisaient pas partie du programme scolaire régulier. Ils surent également par la suite que les enseignants n'étaient pas reconnus officiellement comme tels et qu'on leur donnait plutôt le titre de "moniteurs". Enfin, pour couronner le tout, certains conseils scolaires s'opposaient à l'introduction du programme.

Malgré tout, les groupements communautaires décidèrent de se rallier au programme, car ils y voyaient un premier pas en avant. Et ils ne se sont pas trompés, car trois ans après le lancement du programme, le nombre d'élèves qui y sont inscrits est passé à plus de 76 000.

Toutefois, la qualité du programme demeure un problème d'importance majeure. Or, celle-ci dépend essentiellement de deux facteurs qui malheureusement laissent à désirer: primo, la formation et le perfectionnement des enseignants et secundo, l'élaboration du programme d'enseignement proprement dit.

Dans un premier effort pour trouver une solution à ces problèmes, nous avons amené des représentants des conseils scolaires et des organismes communautaires à collaborer à la mise au point d'un programme d'enseignement et à l'organisation de journées de perfectionnement professionnel. Nous pouvons dire que cette collaboration a eu d'excellents résultats dans la région de Toronto. Bien sûr, la situation n'a pas changé du jour au lendemain, et de là à pouvoir nous déclarer pleinement satisfaits du programme, il y a encore loin. Le nombre d'élèves prouve le bien-fondé du programme, mais la qualité de l'enseignement et de la prestation des cours gagneraient de toute évidence à être améliorées.

Dans cette optique, il faudrait d'abord modifier la Loi ontarienne sur l'éducation afin de faire des langues ancestrales un cours facultatif du programme scolaire régulier. Il est faux de croire qu'un enfant peut apprendre à parler la langue d'un groupe linguistique ou culturel particulier seulement parce que lui-même y appartient. Si nous enseignons les langues ancestrales, c'est parce que le langage revêt une importance primordiale dans le développement intellectuel et dans tout le processus d'apprentissage. Le succès de nos programmes dépend donc de notre aptitude à faire saisir cette réalité.

Si nous arrivons à convaincre les gens de l'importance des langues ancestrales, alors peut-être nos moniteurs se verront-ils reconnaître officiellement le statut d'enseignants et seront-ils à ce titre mieux en mesure d'aider leurs élèves. Les enfants se rendront compte que les cours de langue n'ont rien de différent des autres cours qu'ils suivent pendant les heures de classe, et qu'ils ne constituent pas un empêchement d'aller s'amuser, par exemple, l'après midi quand tous les autres enfants rentrent à la maison, ou encore le samedi quand leurs camarades vont nager, jouer au hockey ou patiner. Si les cours de langues ancestrales se donnaient pendant les heures de classe habituelles, les enfants en saisiraient mieux l'importance.

Il importe de souligner qu'il n'est pas nécessaire d'être Italien pour apprendre l'italien, ni Portugais ou Grec pour avoir envie de parler ces langues. Celui qui décide d'apprendre une langue fait tout simplement un choix personnel dans une société pluraliste et multiculturelle. Et c'est là le véritable sens du pluralisme canadien.

On ne saurait trop insister sur l'importance d'amener les communautés et les conseils scolaires à concerter leurs efforts. Rappelons à titre d'exemple l'époque où les groupes communautaires recrutaient leurs enseignants parmi ceux d'entre eux qui maîtrisaient la langue; or, ces mêmes personnes se révélaient tout à fait inaptes à enseigner cette langue en classe, tout simplement parce qu'elles n'avaient pas suivi de cours de pédagogie, qu'elles n'étaient pas au courant des techniques modernes d'enseignement, et qu'elles manquaient d'encadrement. Les élèves refusaient donc d'assister aux cours. Aujourd'hui le problème se pose différemment. Les enseignants sont diplômés et connaissent tout de l'enseignement; bref, ce sont les gens les plus qualifiés pour enseigner une matière, même si elle leur est inconnue, car ils ne connaissent pas

nécessairement la langue qu'ils doivent enseigner et la communauté qui la parle.

En résumé, pour que le programme soit une réussite, il faut que les conseils scolaires continuent de se charger entièrement de son aspect administratif et organisationnel, et que les cours soient inclus dans le programme d'études régulier. Mais, ce qui est encore plus important, c'est de retourner à la source même du savoir à laquelle s'abreuve toute culture: la communauté.

Ida McLeod

En Saskatchewan, l'enseignement des langues indiennes ne remonte qu'à 1972. S'inquiétant du sort de leur langue, les Indiens exigèrent qu'elle soit reconnue dans les écoles de la province. Un comité spécial fut créé à l'université de la Saskatchewan. Des représentants de la Fédération des Indiens de la Saskatchewan, du ministère de l'Éducation, de l'université de la Saskatchewan, du ministère des Affaires indiennes, de la Fédération des enseignants de la Saskatchewan et de l'Association des administrateurs des conseils scolaires de la Saskatchewan en faisaient partie. En 1972, ce comité me chargea de monter le programme d'enseignement des langues indiennes en Saskatchewan. J'ai été engagée parce que je parlais le cri couramment, que j'avais un certificat d'enseignement et que j'avais suivi quelques cours de linguistique. Au début, je me suis retrouvée devant une tâche extrêmement difficile parce que ma formation était limitée et que je devais partir de zéro.

Nous avons commencé par six classes, à l'automne de 1972. Faute de professeurs qualifiés, nous avons dû recruter nos moniteurs de langue sur place, dans les collectivités, et les former. La première séance de formation a duré une semaine. Avant celle-ci, je m'étais offert un cours intensif sur les méthodes d'enseignement des langues: je m'étais rendue en Alberta où l'on dispensait déjà des cours de langues indiennes. Cela m'a donné des idées. Mais je n'étais pas au bout de mes peines. Entre autres, je me suis retrouvée devant une pénurie de documentation pertinente dans les bibliothèques de la Saskatchewan.

Les six moniteurs qui sont entrés en fonction en septembre 1972 n'avaient aucune expérience de l'enseignement. Ils avaient pour unique bagage leurs connaissances ainsi que la formation que je leur avais donnée. Au début, nous avons dû nous consacrer à la formation, à la mise au point d'un programme d'enseignement et à la supervision de l'enseignement réel. Le programme que j'ai mis au point au collège culturel est toujours appliqué dans les domaines de l'élaboration des programmes d'enseignement, de la supervision de l'enseignement et de la formation des moniteurs.

Autre problème auquel nous avons dû faire face: l'orthographe. Nous avons commencé par le cri parce que c'est la langue indienne la plus courante en Saskatchewan. Nous avons tenté de nous baser sur les documents utilisés en Alberta et au Manitoba, mais nous avons eu tôt fait de découvrir que l'orthographe n'était pas uniformisée. Grâce à la collaboration de Chris Wolfhardt, linguiste de l'université du Manitoba, et à d'innombrables rencontres, au bout de deux ans, nous — les personnes chargées de l'enseignement du cri en Alberta, en Saskatchewan et au Manitoba — sommes parvenus à uniformiser l'orthographe du cri, ce qui nous a permis de partager nos auxiliaires didactiques.

Nous avons également dû régler le problème de la reconnaissance de nos langues. Les autorités scolaires — et universitaires — ne voient pas l'importance des langues indiennes. J'enseigne le cri à l'université de la Saskatchewan depuis dix ans. Cette année, enfin, on reconnaît qu'il s'agit bel et bien d'une langue. Jusque-là on disait que j'enseignais non pas le cri, mais bien l'anthropologie. Je pense qu'on commence vraiment à faire des progrès dans la mesure où les cours de cri sont maintenant crédités dans nos écoles.

D'autres problèmes se posent évidemment, comme la pénurie de moniteurs et l'insuffisance des ressources financières. De toute évidence, nous avons besoin de personnes qui parlent couramment la langue à enseigner. Pour ce qui est des ressources financières, nous avons passé un contrat avec le ministère des Affaires indiennes, mais il prend fin en avril 1982; après quoi, nous devrons trouver d'autres sources de financement.

En terminant, un mot sur l'avenir. En Saskatchewan, on parle cinq langues indiennes: le cri, le sodo, le tchippewayen, l'assiniboine et le dakota. Des programmes ont été mis au point pour l'enseignement du cri et du sodo en classe maternelle, en première et en deuxième années, et de l'assiniboine en maternelle et en première année. Nous voudrions mettre au point des programmes pour enseigner les cinq langues à tous les niveaux. Pour le moment, en Saskatchewan, nous avons 41 classes de cri, cinq de tchippewayen, deux de dakota, une d'assiniboine et cinq de saulteaux.

En Saskatchewan, nous avons de la chance, car l'enseignement y est coordonné. Nous ne travaillons donc pas dans l'isolement, contrairement à ce qui se passe dans les autres provinces, comme j'ai pu le constater au cours de mes déplacements.

Nous devons faire face à un autre problème: le fait que notre province ne reconnaît pas notre diversité culturelle et linguistique dans les programmes de formation des enseignants. Nos professeurs sont formés en fonction d'un seul groupe d'enfants. Ainsi, ils admettent rarement que les enfants qui parlent le cri puissent avoir des problèmes scolaires

en anglais, du fait que l'anglais est leur langue seconde. Il est extrêmement important que les éducateurs en viennent à mieux comprendre ce problème.

Catherine Martini

Avant tout, permettez-moi de préciser ce que nous entendons par langues ancestrales. Pour moi, cette expression englobe les langues parlées par les divers groupes qui forment la mosaïque canadienne, c'est-à-dire les langues des diverses communautés autochtones, ainsi que le français, l'anglais, l'ukrainien, l'allemand, etc. Alors qu'ils affichaient il n'y a pas si longtemps une attitude plutôt soporifique face aux autres langues, les Canadiens ont petit à petit pris conscience de l'importance de leur patrimoine culturel et de la valeur des langues autres que l'anglais, dans l'éducation des jeunes. Fin des années 1960, début des années 1970, la demande s'est faite croissante pour ce qui est de l'enseignement en français et dans d'autres langues ancestrales en Alberta, province jusque-là très anglophone, et dans bien d'autres provinces. Au départ, cela était peut-être dû aux politiques d'embauche du gouvernement fédéral (du moins pour le français) ou, dans certains cas, à un certain snobisme intellectuel, mais rapidement, les motifs de la demande sont devenus beaucoup plus profonds, passant du simple engouement au besoin réel.

Parmi les problèmes liés à l'organisation réelle de programmes d'enseignement des langues ancestrales, nous mentionnerons la mise au point et l'adaptation de programmes conformes aux exigences de chacune des provinces et aux besoins de chacun des districts scolaires; la difficulté de trouver des enseignants compétents pour répondre à la demande; la difficulté de se procurer des auxiliaires didactiques (imprimés ou autres) à prix abordable; enfin, le transport des élèves.

La Direction du multiculturalisme, de même que le Conseil des ministres de l'Éducation, Canada, pourraient jouer des rôles de premier plan dans la solution de ces problèmes. Cependant, force nous est de constater que malheureusement, le Conseil des ministres a bien peu fait dans les domaines liés aux langues. Les services du ministre d'État, qui servent de médiateurs et de catalyseurs, pourraient jouer un rôle majeur dans la coordination à l'échelle nationale de l'enseignement des langues ancestrales.

Mais, avant d'entreprendre quoi que ce soit, les organismes éducatifs et le gouvernement doivent admettre l'importance de la langue dans le développement des enfants. Une langue, c'est bien plus que des mots. Une langue, c'est un moyen d'expression qui permet de traduire des pensées, de véhiculer des sentiments, de transmettre une culture. S'ils n'ont pas l'occasion de vivre la langue cible, les enfants ne feront que répéter comme des perroquets des mots, des phrases; ils n'apprendront jamais à comprendre ni le peuple dont ils parlent la langue, ni leur échelle de valeurs. Ce besoin de compréhension s'applique encore plus chez les enfants aux origines autres qu'anglophones. Ceux-ci doivent pouvoir retrouver des bases culturelles solides, et compter sur les écoles pour conserver leur patrimoine. Pour ce faire, les écoles et autres organismes qui oeuvrent auprès des enfants doivent pouvoir avoir largement accès à tous les auxiliaires didactiques — imprimés et autres — disponibles et se rapportant aux cultures ancestrales des enfants dont ils s'occupent, de façon que ceux-ci puissent se familiariser avec leur culture propre, avec leurs origines, qu'ils puissent vivre dans leur langue propre, et ainsi devenir des pièces aux contours bien définis de la grande mosaïque culturelle canadienne. Autrement, ces enfants risquent de ne jamais acquérir de sentiment d'appartenance à leur société, à leur milieu, puisqu'ils n'y sont pas nés, sans pouvoir non plus adhérer à la culture de leurs parents dont, souvent, ils ne parlent pas la langue, puisque les organes d'information qui en véhiculent la culture ne leur sont pas accessibles. J'ai vu ce fossé linguistique aliéner bien des familles. Je ne parle pas de conflits entre générations, mais bien de conflits linguistiques graves, même si les parents parlent anglais. C'est peut-être à un fossé de ce type que sont attribuables les difficultés qu'éprouvent nos autochtones dans nos écoles.

En résumé, l'enseignement des langues ancestrales et l'enseignement dans les langues ancestrales sont non seulement souhaitables, mais aussi peut-être nécessaires à l'équilibre émotif et social de la société de demain, ainsi qu'à la croissance économique des citoyens de demain. Nous devons prioritairement nous pencher sur la formation et le perfectionnement des enseignants, ainsi que sur la prestation de services de soutien. Si nous croyons à la mosaïque canadienne, nous ne devons ménager aucun effort pour accepter toutes les cultures qui la constituent et pour empêcher leur assimilation.

Tony Johnstone

La tenue d'une conférence nationale sur la situation et le potentiel des langues ancestrales au Canada à ce moment-ci prend inévitablement un sens spécial pour les raisons suivantes, entre autres: premièrement, parce que nous devons absolument nous mettre à l'oeuvre pour construire notre nation et renforcer notre identité nationale, tâches auxquelles la population canadienne s'intéresse beaucoup de nos jours; deuxièmement, parce qu'il importe que, en tant que nation indépendante et autodéterminée, nous arrêtions notre choix sur l'orientation que nous voulons imprimer à notre avenir; et troisièmement, à cause des possibilités et des promesses qu'offrent la langue en général et les langues ancestrales en particulier par rapport à la solution des problèmes urgents qui se posent dans ce domaine. À mon avis, il ne s'agit pas simplement d'une quelconque conférence

de spécialistes ou de personnes aux préoccupations spéciales.

En effet, cette rencontre nous offre, me semble-t-il, l'occasion de mettre le passé au service de l'avenir. Un examen attentif de notre expérience des dix dernières années dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues ancestrales peut nous permettre de mieux comprendre la situation actuelle et d'orienter notre recherche d'objectifs.

Plus que jamais, il importe que nous nous demandions, individuellement et collectivement, en tant que Canadiens: Qui sommes-nous? Pourquoi vivons-nous? Pourquoi vivons-nous tous ensemble au Canada? De quoi voulons-nous que soit fait notre avenir (en tant qu'individus, que provinces, que nation, que citoyens du monde)? Si nous parvenions à comprendre comment nous sommes devenus ce que nous sommes, nous pourrions sans doute envisager l'avenir d'une manière plus efficace. Nous ne pourrons procéder à une planification valable que si nous répondons d'abord à ces questions.

Les critères qui régissent les choix se rapportant à l'avenir individuel et collectif de chacun découlent de systèmes de valeurs et de convictions d'origines culturelles. Il nous sera impossible, si nous ne tentons pas d'abord de nous définir d'une manière systématique sur le plan culturel, de procéder à une planification valable de nos lignes d'action dans des domaines aussi importants que l'économie ou l'éducation, parce que nous ne saurons pas ce qui est le mieux pour nous ou ce que nous préférons, et encore moins pourquoi c'est ce que nous préférons. La primauté de la culture et son potentiel comme moyen d'aider une population à décider de ce qu'il vaudrait mieux qu'elle fasse demeurent, au Canada, largement méconnus. Si nous parvenions à nous définir sur le plan culturel, ce qui ne représente pas un exercice facile, nous nous retrouverions devant d'énormes possibilités d'avenir quant à notre autodétermination et à notre indépendance.

Pour assurer notre autodétermination et notre indépendance, nous devons tout d'abord apprendre à nous comprendre et à nous faire confiance. La langue peut jouer un rôle de premier plan dans ce processus en raison de ses liens privilégiés avec la culture. L'initiation à une culture par la langue nous transporte dans le passé et dans l'avenir, dans l'inaccessible, dans l'imaginaire, aussi bien que le monde des constructions mentales comme le changement et la justice. Elle facilite également la communication entre les générations actuelles et antérieures, aussi bien qu'entre les contemporains. Elle nous permet de profiter de la mémoire historique d'un groupe linguistique ou culturel donné, de connaître son passé et, ainsi, de mieux comprendre son présent. Bref, plus que jamais, la langue nous permet aujourd'hui d'aller au delà de la vie, du corps et des limites géographiques.

Voilà qui donne à penser que nous pouvons, en tant qu'éducateurs, former des personnes meilleures, des citoyens plus efficaces, améliorer l'interaction sociale à l'intérieur de notre société, et même contribuer à la création d'une communauté mondiale, en multipliant les possibilités de communication de nos élèves, et en améliorant la cohésion entre les groupes ethnoculturels qui forment notre communauté nationale. Cette contribution de la langue à la sagesse, c'est le bon côté de la chose.

Mais la langue peut aussi servir à perpétuer des rancunes. Elle peut servir à réduire la compréhension, à diminuer les contacts et à provoquer des sentiments négatifs. Elle peut engendrer la désorientation individuelle par la confusion, et même créer ou empirer le désordre social. En d'autres termes, tout comme la connaissance, la langue peut servir à faire oeuvre de bien ou de mal. Nous devons donc tenter de trouver des moyens pour en favoriser l'utilisation positive dans le processus de l'interaction sociale.

Nous devons nous arrêter à un autre aspect de l'importance de la langue dans la société et de sa pertinence face au problème des langues ancestrales. Il a trait aux liens entre la langue et la religion, l'un des éléments les plus puissants de la culture, l'un des éléments que nous laissons souvent pour compte dans nos efforts d'application ou de promotion du multiculturalisme. Pour bien comprendre toutes les doctrines de certains groupes religieux, il faut certes être initié aux coutumes et aux croyances religieuses que transmettent généralement les parents et les groupes ethnoculturels pour assurer l'intériorisation d'un comportement social acceptable, mais il faut aussi souvent lire certains textes sacrés. La transmission des convictions religieuses est souvent inextricablement liée non seulement à la langue, mais aussi à certains aspects de la langue, comme la lecture. De ce fait, la survie de la culture est rattachée à l'alphabétisation, même lorsque, comme dans le cas de certains peuples aborigènes, celle-ci relève davantage de l'idéographie et de l'audition que de la graphie, selon les modes de communication de prédilection de telle ou telle civilisation. Étant donné la primauté et le pouvoir de la religion dans l'orientation des comportements, ce rapport entre la langue et la religion semble vouloir ajouter une dimension non négligeable aux langues ancestrales.

De l'importance des rapports entre la langue et la société, permettez-moi de passer à certains faits concrets liés à l'enseignement et à l'apprentissage des langues ancestrales dans les provinces maritimes en général et en Nouvelle-Écosse en particulier. Les informations portant sur ces programmes des Maritimes sont à la fois difficiles à obtenir et incomplètes. Au Nouveau-Brunswick, des écoles qui offrent des cours dans au moins trois langues, le

grec, le danois et le chinois, existent, autant que l'on sache, depuis 1979-1980. À l'Île-du-Prince-Édouard, des cours d'arabe sont dispensés depuis plus d'un an. À Terre-Neuve, le panjâb et le chinois sont enseignés depuis 1977-1978, mais c'est tout ce que j'ai pu savoir; j'ai cependant pu obtenir davantage d'informations sur les écoles d'allemand, de sanscrit et d'hindi de cette province. L'école d'allemand, qui existe depuis sept ans, compte trois classes, 36 élèves et deux enseignants; celle de sanscrit et d'hindi existe depuis cinq ans et compte cinq classes, 64 élèves et deux enseignants. Au total donc, au moins 100 élèves, répartis dans huit classes et suivis par quatre enseignants, apprennent des langues ancestrales à Terre-Neuve et au Labrador. Nous espérons pouvoir mettre cette information à jour à mesure que s'amélioreront nos méthodes d'établissement de dossiers et de comptes rendus.

En Nouvelle-Écosse, neuf langues ancestrales sont enseignées dans 13 écoles. Sept cent quatorze élèves suivent ces cours, et 40 enseignants les dispensent. Les langues enseignées sont le portugais, le grec, l'italien (2), l'ukrainien, l'hébreu (2), l'arabe (3), l'hindi, le mandarin, le cantonais et le gaélique. Certaines des écoles existent depuis un an, d'autres depuis 25 (l'hébraïque) ou 40 ans (l'arabe/libanais). Certaines donc ont ouvert leurs portes avant l'adoption de la politique officielle de multiculturalisme – dans certains cas, 15 ou 30 ans avant. Nous ne parlerons évidemment pas des dossiers fort problématiques du micmac et de l'éducation des autochtones dans les Maritimes et la péninsule gaspésienne.

Enfin, nous demanderons-nous, puisque nous ne pouvons pas tout faire en même temps, sur quels problèmes, sur quelles possibilités devrions-nous nous pencher en priorité? Comme notre intérêt pour les langues ancestrales est avant tout lié à leur capacité de contribuer à la survie et à l'amélioration de notre société, nous devons en tout premier lieu nous demander quel est le meilleur usage que nous pouvons faire de l'enseignement des langues ancestrales pour améliorer la qualité de nos vies. Nous devons, en deuxième lieu, établir le rôle que devrait jouer l'enseignement des langues ancestrales dans la poursuite des objectifs sociaux dans les provinces qui placent le développement économique au premier plan et qui tentent d'accéder à l'autonomie. En troisième lieu, nous devons obligatoirement tenter de voir comment les collectivités les plus anciennes, celles qui ont perdu leur langue mais conservé leur culture, pourraient au mieux préciser ou renforcer leur identité, améliorer l'interaction sociale et atteindre leurs objectifs sociaux. Quatrièmement, nous devons nous demander comment l'enseignement des langues ancestrales pourrait le mieux permettre aux Canadiens de définir leur personnalité, de poursuivre des objectifs communs et de viser à la pluralité ethnoculturelle et cinquièmement, comment il pourrait le mieux permettre de régler les conflits potentiels entre l'identité ethnique et l'identité nationale.

La recherche de réponses à ces questions nous aidera à définir le rôle actuel et à venir des langues ancestrales en Nouvelle-Écosse et au Canada. Les gouvernements, les enseignants et le grand public doivent participer à cette recherche. Notre survie en dépend.

Mavis G. Burke

Bien que les statistiques recueillies en 1971 et 1976 sur la langue maternelle des habitants du Canada rendent compte d'une multitude de langues ancestrales un peu partout au pays, d'après une récente étude[1], les groupes linguistiques autres que les anglophones, les francophones et les autochtones n'ont pas de véritable existence linguistique canadienne. Cette conclusion se fonde sur le fait que ces langues sont peu employées dans les familles et que les membres des groupes linguistiques minoritaires semblent perdre rapidement l'usage de leur langue maternelle au profit, le plus souvent, de l'anglais.

Il est difficile d'admettre cette conclusion sans réserves. En effet, bien d'autres indices permettent de mesurer le niveau de rétention des langues ancestrales. Il semble qu'en Ontario, par exemple, bien des groupes ethno-linguistiques s'y soient accrochés avec ténacité. Dans bien des cas, c'est grâce aux observances religieuses et aux traditions de la mère-patrie que l'on garde le contact avec la langue et la culture de ses ancêtres. Les mariages, les funérailles et les cérémonies du culte continuent de se dérouler dans la langue ancestrale. Les activités et les associations culturelles[2] favorisent l'établissement de liens linguistiques, tout comme les petits commerces "ethniques". En Ontario, des émissions de radio et de télévision sont diffusées dans 44 langues un peu partout dans la province[3], la presse dite "ethnique" exerce aussi son influence.

L'opinion que l'on se fait des langues ancestrales influe largement sur les décisions. Il se peut même que l'existence d'une école de pensée qui refuse l'aide nécessaire à l'application réelle d'un bilinguisme officiel, et que les attitudes face aux langues autres que le français et l'anglais influent sur les politiques de promotion de l'enseignement de ces langues. En raison des problèmes inhérents à la promotion d'un bilinguisme officiel et d'une société multiculturelle, il se

1. Lachapelle, R., *Evolution of Ethnic and Linguistic Composition* in R. Breton , J.G. Reitz et V.F. Valentine, *Cultural Boundaries and the Cohesion of Canada*, Institut de recherche politique, Montréal, 1980, p. 36.
2. Cf. *Ethnocultural Directory of Ontario, 1980-1981*, ministère de la Culture et des Loisirs de l'Ontario, Toronto, 1981.
3. Ministère de la Culture et des Loisirs de l'Ontario, *Broadcasting Guide to Programs for Ethnocultural Communities in Ontario*. Imprimeur de la Reine, Ontario, 1981.

pourrait que les difficultés liées à l'enseignement des langues ancestrales semblent insolubles, politiquement parlant.

Tant chez les partisans que chez les adversaires de l'enseignement des langues ancestrales, on invoque le principe du "droit à la langue". Pour les premiers, multiculturalisme est synonyme de multilinguisme, tandis que pour les seconds, les droits des peuples fondateurs sont prioritaires. Ceux-ci estiment parfois que les groupes ethnoculturels intéressés devraient assumer eux-mêmes la responsabilité financière liée au maintien de leur langue et de leur culture, sans recourir aux fonds publics. Sur le plan éducatif, on a jusqu'à présent peu insisté sur le fait que les aptitudes linguistiques peuvent constituer un atout pour la collectivité ou contribuer au bien-être et au rendement scolaire des élèves. On a mis l'accent sur la dimension politique et la question s'est vidée de sens. Pour que l'enseignement des langues ancestrales gagne la faveur du public, il faut donc adopter de nouvelles approches.

Il faudrait préciser les objectifs de l'enseignement des langues ancestrales et effectuer des recherches pour déterminer si les aspirations sont réalistes et les méthodes, appropriées. En Ontario, le programme des langues ancestrales destiné aux élèves du primaire vise à aider les écoliers à maintenir et à perfectionner leurs connaissances de leur langue ancestrale — parlée et écrite — de façon à:

- leur permettre de mieux se percevoir et de mieux percevoir leur héritage culturel;
- améliorer la communication avec leurs parents et leurs grands-parents;
- les préparer à s'exprimer dans leur langue ancestrale dans le contexte canadien;
- commencer un apprentissage linguistique qui pourra se poursuivre au secondaire et être sanctionné par des crédits;
- leur offrir l'occasion de se servir de connaissances et de concepts qu'ils possèdent déjà, dans le cadre de leurs études;
- encourager tous les élèves à faire l'apprentissage d'une nouvelle langue, ce qui leur permettra de mieux vivre dans la société canadienne multiculturelle et de favoriser les contacts avec la communauté internationale[4].

Si les groupes linguistiques dominants en venaient à partager ces objectifs, il serait plus facile de faire valoir les avantages que peut présenter, sur le plan éducatif, l'enseignement des langues tierces, tant pour les élèves, que pour les familles des minorités ethnoculturelles, que pour l'ensemble de la société. Dans le domaine de l'éducation, peu du nouveautés ont, autant que le programme ontarien d'enseignement des langues ancestrales, exercé une influence directe et positive sur les relations entre les parents des élèves des minorités et les écoles. Par ailleurs, il reste beaucoup à faire pour dissiper les craintes de ceux qui croient que les élèves se préoccuperont moins d'acquérir des connaissances fonctionnelles dans les deux langues officielles du pays. Comme la question linguistique continue dans une certaine mesure de susciter la discorde et l'animosité, les collectivités ethno-linguistiques doivent s'efforcer de trouver des moyens plus systématiques d'enrayer certaines des opinions qui ont cours.

Sans vouloir mettre de côté le "droit à la langue" et le désir de favoriser le maintien d'une mémoire collective de la mère-patrie, il y a lieu d'étudier d'autres motifs susceptibles d'intéresser les majorités linguistiques à l'enseignement des langues ancestrales. La "masse critique" nécessaire au maintien d'une langue et d'une culture demeurera une utopie tant que de nouvelles approches ne seront pas adoptées. On a déjà dit, dans le domaine de l'apprentissage des langues ancestrales,[5] que, par exemple, l'italien était devenu en partie un sous-produit négatif du multiculturalisme, qu'il s'agissait d'une langue "ethnique" que les élèves d'origine italienne devaient apprendre et conserver, mais non d'une langue "convenable" pour les autres élèves.

Cette approche restreinte de l'étude des langues devrait être élargie; le potentiel linguistique du Canada devrait être considéré comme un atout dans le domaine du commerce international et de la politique étrangère. L'enseignement systématique des langues ancestrales pourrait permettre de répondre aux besoins qui se font de plus en plus sentir dans le domaine de l'emploi — qu'il suffise de se pencher sur le nombre d'emplois pour lesquels, en Ontario, la connaissance de langues tierces est requise. On n'a pas encore bien saisi toute l'utilité de l'apprentissage des langues, même en Ontario, où les écoles primaires comptent actuellement 2 000 postes de moniteurs de langues tierces à temps partiel, et où les hôpitaux, les bureaux et les services sociaux ont besoin d'interprètes, de traducteurs et d'autres employés qui connaissent ces langues.

Notre façon de percevoir ces langues exercera une influence sur l'avenir de l'enseignement des langues ancestrales et son application. Par exemple, certaines langues ont déjà leur place dans notre système scolaire et sont respectées et sanctionnées par des crédits au niveau secondaire, mais d'autres n'ont pas encore acquis ce statut. En Ontario, la hiérarchie traditionelle des langues modernes est depuis longtemps acceptée, et leur enseignement, depuis longtemps autorisé . Récemment, l'organisation de cours de langues autres que l'allemand,

4. Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Ontario's Heritage Language Program*, Toronto, 1981.
5. Chandler, S.B., *Italian and the Community*, in A. Mollica, *A Handbook for Teachers of Italian, American Association of Teachers of Italian*, Don Mills, Ontario, 1976, p. 210.

le grec, l'italien, le russe et l'espagnol ouvrant droit à des crédits a été autorisée sur une base expérimentale au niveau secondaire. Au ministère, de nouvelles directives en voie d'élaboration viseront à supprimer la notion des cours non traditionnels offerts sur une base expérimentale. Il sera peut-être toutefois difficile de bien formuler le principe de l'universalité dans les directives sur l'enseignement des langues modernes. Les écoles secondaires de l'Ontario devront malgré tout relever le défi et tenter de diversifier le plus possible l'enseignement des langues tierces pour permettre aux élèves de poursuivre au delà du primaire l'apprentissage des langues ancestrales.

La Loi de l'éducation de 1974 autorise l'utilisation des langues tierces à des fins de transition, dans le cas des élèves qui ne connaissent ni l'une ni l'autre des langues officielles du Canada. Il s'agissait au départ de faire preuve de bon sens et de permettre aux écoles d'adapter leur programme aux besoins des élèves; ces directives s'appliquaient surtout aux nouveaux-venus qui s'inscrivaient dans des écoles ontariennes. Cependant, il semble qu'un bon nombre d'enfants nés en Ontario ne parlent ni français ni anglais lorsqu'ils arrivent à l'école. Or, on n'a eu recours à la disposition facilitant la transition que dans certains cas parce que les enseignants doivent être bilingues et pouvoir parler la langue maternelle de l'enfant pour l'initier à la langue de l'école. Ni les modèles de maternelles torontoises étudiés par Purbhoo et Shapson[6] ni les programmes pilotes bilingues et biculturels grec et chinois n'ont été repris ailleurs.

En Ontario, on n'a jamais considéré que le bilinguisme touchait les langues tierces; cette expression ne s'est toujours appliquée qu'à l'anglais et au français. On n'a jamais étudié sérieusement la possibilité d'utiliser les langues tierces comme langues d'enseignement, encore que certains groupes ethnoculturels comme les Lettons, les Arméniens et les Ukrainiens aient soulevé la possibilité d'ouvrir des écoles parallèles. En 1978 et 1980, des députés ont présenté des projets de loi portant sur la réorientation des dispositions ontariennes dans le domaine de l'enseignement; il s'agissait de prévoir, pour les minorités ethno-linguistiques, des écoles unilingues où l'anglais ou le français figurerait parmi les disciplines enseignées. Ces propositions ont donné lieu à une opposition passionnée.

On pourrait avancer que, contrairement aux enfants des travailleurs immigrés des pays d'Europe, les élèves des minorités ethnoculturelles ne sont pas disposés à retourner dans un autre pays et qu'on ne devrait donc pas les empêcher d'acquérir les connaissances linguistiques qui leur permettront de vivre et de travailler ici. La création d'écoles parallèles supposerait le recrutement d'élèves dans plusieurs régions scolaires et l'organisation d'un service de ramassage scolaire, alors qu'en Ontario, c'est le principe des écoles de quartier qui est appliqué, et que les programmes dispensés sont adaptés aux besoins de la population locale. Même dans les écoles ou plus de 70 pour cent des élèves appartiennent à un même groupe linguistique, des conflits ont éclaté, certains parents refusant de voir leurs enfants apprendre leur langue ancestrale à l'école. L'adoption d'un programme souple s'impose donc si l'on veut satisfaire tout le monde — les nouveaux-venus qui veulent apprendre une nouvelle langue, les petits groupes qui veulent assurer leur survie, ceux qui, à la deuxième génération, ne sont pas encore parfaitement adaptés. Cependant, il serait difficile d'obtenir un appui massif à l'idée de la répartition des élèves des écoles ontariennes en fonction de leur langue et ce, pendant toute la durée de leurs études[7]. Il faudra vraisemblablement trouver d'autres solutions.

Pour le moment, le ministère de l'Éducation facilite, plutôt que de réglementer, l'adoption de programmes d'enseignement des langues ancestrales[8]. Il n'existe pas, dans les systèmes d'enseignement décentralisés et dirigés par des administrateurs élus à l'échelle locale, de solutions faciles aux conflits qui opposent parents et conseils. Les groupes qui réclament des programmes d'enseignement des langues ancestrales s'adressent en général directement au ministère plutôt que de tenter d'exercer des pressions sur leur conseil scolaire; les collectivités ethnoculturelles ont dû se donner des dirigeants capables de les seconder dans leurs démarches auprès des conseils. Bon nombre des conseils scolaires où des programmes d'enseignement des langues ancestrales sont dispensés signalent que les parents s'y intéressent véritablement et qu'ils entretiennent des liens étroits avec les écoles. Cependant, des problèmes se posent lorsque les membres des groupes sont en désaccord.

Il semble que, si la liaison entre les conseils scolaires et les collectivités ethnolinguistiques peut largement favoriser l'enseignement des langues ancestrales à l'intérieur du système scolaire public, elle peut aussi mettre les conseils scolaires en contact direct avec la dynamique des groupes linguistiques. Voilà qui peut engendrer certains problèmes du fait que la soixantaine de conseils scolaires ontariens qui offrent actuellement des programmes d'enseignement des langues ancestrales au niveau primaire ont peu d'expérience dans ce genre de décisions.

---

6. Purbhoo, M., et Shapson, S., *Transition from Italian, Board of Education for the City of Toronto*, Toronto, 1975.
7. *Cf.* par exemple, *Schools Building a Tower of Babel*, in *The Windsor Star*, 10 mai 1980; — *Educational Balkanisation*, in *Hamilton Spectator*, 12 mai 1980; — *Ethnic Folly*, in *Toronto Sun*, 21 mai 1980; — *Don't Fragment Schools*, in *Toronto Star*, 2 juin 1980.
8. *Cf.* la note de service n° 46 du ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1976 -1977.

En 1979-1980, l'organisation de cours à l'intention de 44 groupes linguistiques différents ne s'est pas faite sans heurts[9]. Si le terme de langues "tierces" a toujours semblé correct politiquement parlant, il ne faut pas oublier que dans bien des cas, les élèves ont une "langue tierce" pour langue maternelle. Les trois premières années, le programme a dû répondre aux besoins des élèves, allophones ou non, sans être véritablement préparé à adapter le contenu des cours et les méthodes, ou à s'accommoder aux différents dialectes des langues minoritaires.

L'élaboration de programmes adaptés au contexte canadien a posé des problèmes, la plupart du matériel didactique étant importé. L'un des éléments les plus difficiles de la préparation d'un nouveau cours est la production de matériaux nouveaux et la conception d'expériences d'apprentissage connexes. Les connaissances sont limitées, la préparation demande beaucoup de temps et la production coûte cher. La création d'un centre de documentation sur les langues ancestrales favoriserait grandement l'échange de renseignements et de ressources dans tout le pays. Il semblerait beaucoup plus logique de procéder ainsi plutôt que de voir chaque conseil scolaire continuer de travailler dans l'isolement et d'organiser son propre cours de cantonais ou d'ukrainien au lieu de tenter de collaborer avec les autres et ainsi, répondre à une gamme plus étendue de besoins. Les gouvernements provincial et fédéral administrent tous deux des programmes d'aide financière minime qui visent à favoriser la production de matériel didactique; la collaboration devrait donc être possible.

L'élaboration des programmes d'enseignement des langues ancestrales produit certains résultats inattendus. Par exemple, la question de l'équilibre entre la religion, la culture et la langue au niveau du contenu. Les représentants des gouvernements étrangers se sont également intéressés à ces programmes; certains ont accepté volontiers de fournir de la documentation aux conseils scolaires. L'application de critères linguistiques plutôt que culturels a posé des problèmes pour la collectivité noire qui a préféré opter pour un programme d'enseignement de la culture noire plutôt que de la langue, tout en partageant les objectifs du programme d'enseignement des langues ancestrales et tentant d'en respecter les dispositions.

Un problème majeur persiste: le lien entre le système scolaire public et les écoles parallèles des collectivités ethnolinguistiques.

Les dix collectivités faisant l'objet de l'étude sur les langues tierces de O'Bryan, Reitz et Kuplowska[10] préféreraient que leurs enfants apprennent leur langue ancestrale dans les écoles publiques plutôt que dans des écoles parallèles. Dans certains cas, des écoles "ethniques" ont exercé des pressions pour que leur enseignement soit sanctionné par des crédits, alléguant avoir offert des programmes d'"immersion" plus longs et plus poussés que les écoles secondaires publiques. Les possibilités de collaboration pourraient être étudiées plus avant étant donné la chute du nombre d'inscriptions scolaires. Dans *Issues and Directions*[11], document qui constitue en fait la réponse du ministère au rapport sur la chute des inscriptions scolaires, il est précisé que les méthodes parallèles de planification et d'exécution des programmes devraient être étudiées pour assurer le maintien des cours de langues tierces. Le fait que les professeurs de langues tierces se disent persuadés que la chute des inscriptions sonnera le glas des programmes d'enseignement des langues tierces, sauf dans les régions ou d'importants groupes d'immigrants les appuieront, a provoqué ce besoin d'agir[12]. Le ministre s'est engagé à étudier la nécessité d'élaborer des programmes d'études à long terme dans le secteur des langues ancestrales et ce, pour tous les niveaux du système scolaire.

Pour véritablement exploiter tout le potentiel de l'enseignement des langues ancestrales, il faut sans tarder entreprendre des recherches, mettre sur pied des services consultatifs et assurer la formation des maîtres sur une échelle qui suppose le recours à de nouvelles ressources, ainsi que la réorientation des approches canadiennes traditionnelles de l'enseignement des langues. Cela ne pourra se faire sans ressources financières. Signalons que, d'après l'étude sur les langues tierces dont nous venons de parler, certains répondants estiment que ce sont les parents et les groupes ethniques concernés qui devraient financer l'enseignement des langues ancestrales, et non l'ensemble des contribuables. Le gouvernement de l'Ontario a accordé 15 millions de dollars aux conseils scolaires pour leur permettre de dispenser des programmes de langues ancestrales à un total de 195 710 élèves du primaire pendant les trois premières années du programme. Les parents considèrent maintenant que, en tant que contribuables, ils ont droit à ce type d'aide, et comparent les niveaux et les modes de financement dont ils bénéficient à ceux qui sont offerts pour l'enseignement du français. De plus, les autochtones de l'Ontario ont déjà reven-

9. Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Enrolment in Heritage Languages Program, School Year 1979-1980, Statistical Information Systems Branch*, 1980.
10. O'Bryan, K.G., Reitz, J.G., et Kuplowska, D.M., *Les langues non officielles — Études sur le multiculturalisme au Canada*, Approvisionnements et Services Canada, Ottawa, 1976.
11. Ministère de l'Éducation de l'Ontario, ministère des Collèges et Universités de l'Ontario, *Issues and Directions: The Response to The Final Report of the Commission on Declining School Enrolments in Ontario*, Toronto, 1980, pp. 72-73.
12. Hainsworth, M., *Report on Second and Third Languages, Working Paper n° 37, Commission on Declining School Enrolments in Ontario*, 1978.

diqué des programmes d'enseignement dans leurs langues maternelles.

Par ailleurs, sans l'aide ni la participation des universités, il sera impossible de garantir que l'enseignement des langues ancestrales répond aux besoins. Pour Rivers, le temps est à la révolution; c'est maintenant qu'il faut faire revivre les départements de langues de nos universités[13].

Il y aurait beaucoup à dire en faveur de la participation des universités. On souhaite qu'elles réagissent à l'évaluation des possibilités de carrière linguistiques, ainsi qu'à la valeur qu'attribuent les collectivités locales à l'exploitation du potentiel multilingue et multiculturel de leurs jeunes. La conception, l'exécution et l'évaluation des programmes sont intimement liées à la formation d'un personnel qualifié et au recours à toutes les méthodes et à toutes les ressources possibles. Pour permettre de soutenir les efforts du système d'enseignement canadien vers la création d'un contexte véritablement canadien pour les langues autres que celles des anglophones, des francophones et des autochtones, et y apporter un complément, il faudra aussi s'assurer de la collaboration des bibliothèques et des spécialistes de la communauté ethnolinguistique. En Ontario, par exemple, la presse dite "ethnique", écrite et électronique, pourrait d'ores et déjà collaborer à cette entreprise. Les administrations provinciale et fédérale pourraient pour leur part étudier les mécanismes de collaboration, comme les écoles d'été, s'engager à respecter la langue et la culture de tous les peuples, et admettre que la langue n'est pas seulement un moyen de communication, mais aussi un reflet de la culture et de l'identité des peuples[14].

Deuxième table ronde

Stratégies de collaboration

La deuxième table ronde était animée par M. Jamshed Mavalwala, professeur d'anthropologie à l'université de Toronto. Elle réunissait David Wilman, conseiller dans le domaine de l'enseignement des langues secondes et de la formation des moniteurs et des enseignants au ministère de l'Éducation des Territoires du Nord-Ouest à Frobisher Bay; Fiona Pelech, ancienne présidente de l'*Alberta Ethnic Language Teachers' Association:* Miriam di Giuseppe, coordonnatrice des cours d'anglais langue seconde et des cours de langues ancestrales auprès du conseil scolaire de Toronto; Peter L. McCreath, adjoint administratif à la Section du perfectionnement professionnel de la *Nova Scotia Teachers' Association*.

La table ronde a eu lieu lors de la dernière journée de la conférence. Elle visait à dégager la synthèse des stratégies de collaboration mises de l'avant lors des ateliers et des réunions de secteurs qui avaient eu lieu au cours des deux jours précédents. L'animateur, dans ses remarques d'ouverture, a souligné le sentiment de compréhension et de partage des objectifs qu'avaient démontré les participants à la conférence.

Jamshed Mavalwala (animateur)

Les débats qui ont eu lieu depuis le début de la conférence ont illustré clairement que nous vivons dans un pays multilingue, ce qui nous apporte beaucoup de plaisir dans nos échanges. Notre diversité, c'est un trésor national, et non un problème national.

Au cours de la conférence, un certain nombre de fils conducteurs sont apparus, un certain nombre de thèmes se sont dégagés. J'ai eu un peu l'impression d'écouter une cantate de Bach ou une *raga* dans la plus pure tradition indienne, c'est-à-dire d'entendre des variations sur un même thème. Les participants vont vous entretenir de ces thèmes qui sont devenus, en somme, des leitmotive. Pour ma part, je me contenterai de vous dire ce qui m'a frappé. Ce qui m'a frappé relève non pas du domaine intellectuel, mais bien du domaine émotif. Je suis vraiment très heureux de constater que, pour la première fois au Canada, et au niveau national, des gens ont l'occasion de se rencontrer et de se sentir libre de parler avec leur coeur et non simplement avec leur tête.

Arrêtons-nous un moment à l'importance de ce qui a été exprimé: "Le Canada ne se connaît pas." "Les écoles ne devraient pas faire en sorte que les enfants se sentent étrangers chez eux." "Même le sol le plus riche doit être cultivé pour être productif." "Tout peuple vit dans sa langue." "Une langue sans culture est une langue muette." "Enseigner une langue et enseigner dans une langue, c'est tout autre chose."

Enfin, et ceci m'a beaucoup frappé: "La collaboration, c'est la clef du pouvoir."

David Wilman

J'aimerais essayer d'ordonner un peu ce que j'ai entendu au cours des débats de ces jours derniers. On nous a répété à maintes reprises que, selon divers travaux de recherche, le bilinguisme dans l'enseignement semble améliorer non seulement la compétence linguistique de nos enfants, mais aussi leur rendement scolaire en général, que le fait de maîtriser deux langues ou davantage est non seulement socialement et culturellement impor-

13. Rivers, W., *The Revolution Now: Revitalizing the University Language Departments*, in *The Canadian Modern Language Review*, 37, 1981, p. 450.

14. Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Race, Religion and Culture in Ontario Schools Materials*, Toronto, Ontario, 1980, p. 25.

tant, mais représente aussi une option scolaire intéressante et qu'il s'agit là d'une richesse nationale que nous devons exploiter et que nous ne pouvons nous permettre d'abandonner. Vu cette masse de preuves en faveur du bilinguisme ou du multilinguisme dans l'enseignement, en tant qu'éducateurs (c'est-à-dire nous tous qui sommes ici présents), c'est à nous qu'incombe la responsabilité professionnelle et morale d'avancer dans cette voie. Nous devons nous rendre à l'évidence.

J'ai tenté de faire la synthèse de ce que j'ai entendu au cours de nos discussions. J'en ai conclu que, pour se doter d'un programme d'éducation multiculturelle ou d'enseignement des langues ancestrales, nous devons tout d'abord établir une politique, ensuite, ériger une structure; enfin, passer à la pratique. Sur le schéma ci-joint, vous noterez que la flèche pointillée, qui traverse les trois colonnes est accentuée sous la rubrique "politique", perd de son intensité sous "structure" pour devenir très faible sous "pratique". C'est exactement comme cela que m'apparaît la situation de l'enseignement des langues ancestrales au Canada aujourd'hui.

Je m'explique. Pour ce qui est de la législation, certaines régions, telles les provinces des Prairies et les Territoires du Nord-Ouest, sont dotées de lois qui confèrent à certaines collectivités linguistiques le droit à l'éducation dans leur propre langue à l'intérieur des structures scolaires officielles. Les autres provinces devraient se doter de lois semblables, ce qui permettrait aux groupes locaux et aux diverses collectivités linguistiques de pouvoir mettre en oeuvre des programmes à l'intérieur du système scolaire.

Pour ce qui est de la structure, à mon avis, certains éléments sont nécessaires à l'application des programmes, une fois les politiques établies. Mon intérêt premier, et donc le premier point sur ma liste, est la formation pédagogique de personnes qui ont une langue tierce pour langue maternelle, c'est-à-dire la formation d'une génération d'enseignants venant des diverses collectivités linguistiques concernées. En deuxième lieu, j'ai retenu une idée souvent abordée par les groupes de travail, soit l'établissement de centres de documentations régionaux ou nationaux sur les langues ancestrales. Ces centres assureraient la production et la diffusion de documents d'information destinés aux parents et aux collectivités, dont la résistance aux programmes d'apprentissage des langues ancestrales est souvent due au fait qu'ils comprennent mal la nature du bilinguisme et du multiculturalisme. Enfin, la mention "collaboration intergouvernementale" s'appliquerait non seulement à la collaboration entre Ottawa et les provinces, mais aussi entre les provinces et les administrations locales. J'ai évidemment omis bien des éléments, mais il me semble que la formation des enseignants, la création de centres de documentation sur les langues ancestrales et la collaboration intergouvernementale sont essentiels au succès des programmes d'enseignement des langues ancestrales au Canada.

Pour ce qui est de la pratique, je signalerai qu'à l'heure actuelle, au Canada, le bilinguisme ou le multilinguisme ne sont appliqués que dans très peu de classes, dans très peu d'écoles, et seulement dans certaines collectivités linguistiques et dans certaines provinces.

En résumé, j'ai donné à entendre qu'au Canada, l'enseignement multilingue n'est que partiel, que la structure en est faible, voire inexistante, et que la pratique est

Enseignement des langues ancestrales au Canada aujourd'hui

Politique

Législation

Permettre à toutes les communautés linguistiques d'élaborer des programmes d'enseignement dispensés durant les heures régulières de cours.

Souplesse suffisante pour permettre un contrôle des programmes linguistiques au niveau local, provincial et régional.

Réalité-partiel

Structure

Entre autres points, les structures d'assistance doivent comprendre:

La formation pédagogique mettant l'accent sur la formation de professeurs issus des diverses communautés linguistiques.

L'élaboration de cours et de matériel pédagogique, si possible par l'entremise des Centres de documentation sur les langues ancestrales, lesquels pourraient aussi assurer la diffusion du matériel et des renseignements.

Collaboration entre les gouvernements et les ministères pour faciliter les mises au point nécessaires.

Faible à inexistant

Pratique

Lorsque la loi et les structures sont en place, la mise en oeuvre doit être obligatoire, au niveau local, si les parents, les communautés le demandent.

Actuellement, les programmes existent:

dans certaines écoles; pour certaines communautés linguistiques; dans certaines provinces; et à certaines époques.

Discutable

souvent discutable. Une bien triste situation, en somme. Voilà pourquoi, à mon avis, nous devons orienter notre action afin que se concrétisent les éléments politiques, structuraux et pratiques dont j'ai parlé. Nous devons faire en sorte que soit exploitée cette richesse nationale que constituent le multiculturalisme et le multilinguisme afin d'enrichir la qualité de la vie dans notre merveilleux pays. En unissant nos connaissances et nos efforts, nous toucherons au but.

Fiona Pelech

Quand on m'a demandé de faire partie de votre groupe de travail, j'ai pensé que le mieux serait d'informer le reste du Canada de ce qui se passe en Alberta. Mais auparavant, j'aimerais signaler que le multilinguisme et le multiculturalisme ne sont pas des réalités uniquement canadiennes: ce sont des réalités internationales. Ainsi, en Australie, on se pose les mêmes questions qu'ici, comme le montre bien un récent rapport du Comité de l'enseignement multiculturel du Conseil des affaires ethniques australien[1].

Depuis 1974-1975, en Alberta, les écoles qui enseignent les langues ancestrales touchent des fonds dans le cadre du programme d'aide à l'enseignement des langues du ministère de la Culture de l'Alberta. La première année, 13 écoles, qui comptaient au total 1 158 inscriptions, reçurent une subvention de 15 $ par élève. En 1979-1980, 79 écoles représentant 4 651 inscriptions, ont touché 22 $ par élève. On a donc fait, en cinq ans, un bond considérable[2].

En fait, cette croissance a été favorisée par l'*Alberta Ethnic Language Teachers Association*, créée en 1978, à la suite du premier colloque des professeurs de langues ancestrales, que parrainait en mars 1977 la Direction des langues ancestrales du ministère de la Culture de l'Alberta. Entre autres, cette association a organisé des colloques sur les méthodes d'enseignement à l'intention des éducateurs des écoles ethnoculturelles, mis au point des documents d'information et, en général, exercé des pressions pour que tous les Albertains puissent plus facilement se familiariser avec les langues ancestrales.

Dans un récent rapport établi pour le compte du conseil scolaire d'Edmonton, et intitulé *English as a Second Language Needs Assessment*, M. Bruce Bain, du département de psychopédagogie de l'université de l'Alberta, recense trois courants dans l'enseignement des langues ancestrales:

- l'enseignement de l'anglais, langue seconde — où l'on apprend l'anglais à ceux qui en ont besoin pour assurer leur survie sur le plan économique;
- l'enseignement des langues ancestrales — où l'on veille à ce que les langues et les cultures ancestrales ne disparaissent pas au cours d'un processus d'assimilation économique, et
- l'enseignement des langues autochtones — où les autochtones, tout en faisant économiquement et linguistiquement partie de la culture de la majorité, cultivent leur langue et leurs moeurs dans le respect et la dignité.

C'est à nos établissements d'enseignement que revient le défi d'exploiter les idées que véhiculent ces trois courants. Voici certaines suggestions.

Pourquoi ne pas profiter du climat mondial actuel, où la connaissance de plusieurs langues prend de plus en plus d'importance, pour créer un conseil canadien de la situation de la langue chargé d'étudier la situation globale de la langue au Canada et d'aider les Canadiens à devenir polyglottes? Des conseils de la situation de la langue pourraient également être institués aux niveaux provincial et local. On pourrait aussi lancer un bulletin national pour assurer la coordination et la communication au niveau de l'enseignement des langues. Un tel bulletin pourrait, entre autres, rendre publiques les récentes conclusions sur les méthodes traditionnelles et les immersions linguistiques, très valables à ce qu'on dit. Quant aux conseils de la situation de la langue, ils pourraient se pencher sur la nécessité de former un personnel compétent pour mettre au point les programmes requis à l'apprentissage de langues cibles à divers niveaux.

Je tiens par ailleurs à appuyer l'idée des centres linguistiques, comme celui qui vient d'être créé à Regina. Ils pourraient s'installer dans des écoles publiques laissées vacantes en raison de la baisse des inscriptions scolaires, et où l'on enseignerait les langues ancestrales. Les locaux étant permanents, on n'aurait pas à déplacer constamment les auxiliaires didactiques.

Enfin, j'aimerais attirer votre attention sur un rapport particulièrement encourageant, le *Report of the Task Force in Second Languages* qui a été déposé au conseil de l'université de l'Alberta en mai 1981. Ce rapport appuie fortement l'enseignement de langues secondes à tous les niveaux et recommande que les facultés de l'université envisagent de reprendre les critères relatifs à la langue seconde. L'une de ces recommandations s'adresse au ministère de la Culture de l'Alberta et au Secrétariat d'État du gouvernement fédéral:

> *Il est recommandé d'accroître l'aide gouvernementale aux programmes d'enseignement des langues non sanctionnés par des crédits et dispensés dans toute la province,*

1. *Perspectives on Multicultural Education* (1979). On peut se procurer ce document en s'adressant au *Department of Immigration and Ethnic Affairs*, Belconnen, ACT 2616, Australie.
2. Pour de plus amples renseignements, prière de consulter Fiona Pelech, *Heritage Language Programs in Alberta*, document présenté dans le cadre de la *Central and East European Community Conference (Roots, Aspirations, Progress and Realities)*, mars 1980.

par exemple les "écoles du samedi", de façon à mieux assurer le maintien de notre patrimoine multiculturel.

Le temps d'agir est venu. Nous avons déjà accompli beaucoup de travail, mais il nous faut un comité national pour établir des voies de communication et coordonner l'action de chaque province.

Miriam di Giuseppe

J'aimerais vous faire part ce matin des réflexions que m'inspirent les thèmes qui se sont dégagés au cours de la conférence. Pour moi, la grande question qui se pose est la suivante: Comment tous les enfants du Canada, quelles que soient leurs origines ethnoculturelles, peuvent-ils bénéficier de l'accès à la langue ou aux langues de leur choix, en plus des deux langues officielles du Canada?

Si nous voulons assurer le maintien de nos ressources multilingues, nous devons nous doter d'orientations très précises. Nous devons tout d'abord, me semble-til, ouvrir des voies de communication et de collaboration à tous les niveaux, entre les groupements locaux, les parents, les conseils scolaires, les ministères provinciaux de l'éducation et le gouvernement fédéral, par exemple. Nous devons mettre au point des lignes d'action en matière de communication et de collaboration, de façon à pouvoir établir des programmes d'enseignement des langues ancestrales de grande qualité. Pour pouvoir appliquer des programmes de qualité, il nous faut tenir compte des besoins et des intérêts des élèves et des collectivités, il nous faut des moniteurs possédant des connaissances et une formation satisfaisantes, il nous faut disposer de programmes d'enseignement et d'auxiliaires didactiques accessibles et utiles. Et, pour pouvoir atteindre ces objectifs, il nous faut mettre au point un plan de collaboration dont notre conférence, espérons-le, sera le premier volet.

Voici, à mon avis, les grands points sur lesquels il nous faut collaborer. Premièrement, nous devons nous doter d'une politique et d'une législation clairement formulées en ce qui concerne les langues tierces (autres que le français et l'anglais). Celles-ci devraient permettre à tous les enfants, là où ce serait possible, d'avoir accès aux langues ancestrales dans le cadre de leur programme scolaire, à tous les niveaux.

Deuxièmement, nous devons assurer la formation de nos enseignants, avant qu'ils ne commencent à enseigner les langues ancestrales et pendant qu'ils enseignent. Citons, à titre d'exemple de collaboration entre plusieurs niveaux, les colloques annuels que nous tenons à Toronto depuis plusieurs années dans le domaine des langues ancestrales. Ces colloques sont organisés par un groupe local, financés par le Secrétariat d'État et realisés grâce au concours de plusieurs conseils scolaires.

Troisièmement, nous devons mettre au point et échanger des auxiliaires didactiques. Citons, à titre d'exemples de collaboration dans ce domaine, la diffusion des documents mis au point pour l'enseignement de l'ukrainien dans les Prairies, la publication à Toronto, financée par le Secrétariat d'État, d'une série de manuels d'italien, et la production de nombreux auxiliaires didactiques par des conseils scolaires en collaboration avec des groupements locaux. Il est indispensable que les éducateurs et les groupements communautaires s'entraident car leurs connaissances sont complémentaires.

Comme il a été mentionné à maintes reprises, on pourrait faciliter la diffusion des documents en créant un centre de documentation chargé de dresser l'inventaire de tous les documents disponibles et de disséminer ceux-ci dans tout le pays.

Quatrièmement, il nous faudra donner une suite à cette conférence, à l'échelle régionale et locale. On a d'ailleurs déjà formé des comités régionaux qui, espérons-le, établiront des voies de communication et de collaboration, et aboutiront à la création de centres de documentation ou de centres d'information à l'intention des enseignants.

Enfin, j'aimerais ajouter que nous devons faire comprendre aux éducateurs de tous les niveaux, aux collectivités francophones, anglophones et ethniques, ainsi qu'aux administrations fédérale et provinciales, que l'enseignement des langues ancestrales n'est pas un simple geste à l'égard des communautés ethnoculturelles, mais bien une entreprise valable et bénéfique sur le plan éducatif, une entreprise susceptible de faire fructifier cette richesse nationale qu'est le multilinguisme.

Peter McCreath

J'aimerais prendre avec vous un peu de recul et élargir notre champ de vision en observant la réalité canadienne et en envisageant son avenir. Quand on m'a demandé de faire partie de votre groupe de travail, on m'a dit que le thème en était "Stratégies de collaboration". Je me suis donc demandé: collaboration à quel niveau? S'agissait-il de collaboration entre les groupes ethnoculturels, de collaboration entre ces groupes et les organismes qui s'occupent d'élaborer les programmes scolaires et de dispenser des services éducatifs, de collaboration entre le secteur public et le secteur privé, de collaboration entre le gouvernement fédéral et les administrations provinciales ou, qui sait, de collaboration entre les provinces? Évidemment, m'a-t-on dit, il s'agissait de tout cela. Et ce, pour la bonne raison que le multiculturalisme se retrouve dans toutes les dimensions de la vie canadienne. Je crois que la diversité des participants à notre conférence reflète bien la complexité et l'omniprésence du multiculturalisme. En fait, nous devons chercher à collaborer de façon à nous découvrir des

objectifs communs. Nous devrons nous fixer des objectifs à l'échelle nationale, régionale et locale. À mon avis, les Canadiens devront bientôt décider de l'orientation qu'ils veulent imprimer à leur avenir. Deux voies s'offrent à nous. Nous pouvons retenir celle à laquelle nous avons recours depuis une centaine d'années, et qui est manifeste dans les Maritimes, celle en vertu de laquelle les désirs des "petits" sont subordonnés à ceux des "gros". Je pourrais avancer, au risque d'être taxé de "séparatisme maritime", que c'est ce qui se passe au Canada depuis un certain temps. L'autre voie, c'est celle de la collaboration, en vertu de laquelle il est tenu compte des désirs et des besoins de tous les Canadiens, celle qui cherche à faire l'équilibre entre réalité et sensibilité, car ceux d'entre nous qui venons de petites collectivités devons admettre que la majorité a elle aussi des droits.

Accepter la collaboration, c'est aussi accepter de faire des compromis, de recevoir, mais aussi de donner. Tous doivent accepter ce principe, les petits, les isolés, mais aussi les autres. Les besoins et les désirs des petites minorités régionales et culturelles doivent compter autant que ceux de la majorité. Les aspirations des gens du Yukon, du Nord-Ouest ontarien et de la Nouvelle-Écosse doivent jouir de la même considération que celles de la population de la vallée du Saint-Laurent ou, plus récemment, de l'Alberta. Nous devons être attentifs à toutes les dimensions de la diversité culturelle, non seulement au niveau de la langue, mais aussi aux valeurs, modes d'apprentissage et aux habitudes familiales. Nous devons admettre que le multiculturalisme constitue et une réalité, et une importante dimension de la vie de la société canadienne. J'ajouterais même, puisque je viens d'une partie du pays ou la tradition anglo-celtique règne depuis plus de trois cents ans, que nous tous, ici présents, devons accepter la responsabilité de faire connaître le multiculturalisme à ceux qui n'y croient pas encore. Or, dans certaines régions du pays, ils constituent la majorité. Ce faisant, nous devons convaincre les Canadiens que le multiculturalisme ne constitue une menace pour personne, contrairement à ce que certains pensent.

Cela étant dit, si nous voulons poursuivre une stratégie de collaboration, nous devons reconnaître avec réalisme les obstacles qui se présentent. Tout d'abord, le multiculturalisme n'est pas perçu ni accepté de la même façon d'une région à l'autre, d'une collectivité à l'autre. Ce n'est que depuis à peu près un an, c'est-à-dire depuis que je m'occupe de programmes de multiculturalisme, qu'il m'est venu à l'idée de redécouvrir mon propre patrimoine culturel. Mes ancêtres étaient originaires d'Écosse, mais, si l'on me demandait de me présenter dans un contexte ancestral, je ferais ce que j'ai fait ce matin: je nouerais ma cravate néo-écossaise.

Pour ce qui est de l'enseignement, nous devons reconnaître que l'*Acte de l'Amérique du Nord britannique* pose un problème parce que même si, en vertu de notre régime constitutionnel, l'éducation relève des provinces, c'est le fédéral qui tient les cordons de la bourse. Le Secrétariat d'État n'a pas le pouvoir de traiter directement avec les ministères de l'Éducation, c'est-à-dire avec les principaux responsables de l'enseignement au Canada. Hier, lors d'une discussion, j'ai été rassuré d'entendre quelqu'un du bureau du Secrétariat d'État en Saskatchewan préciser que les services de ce ministère collaboraient étroitement avec l'administration provinciale. Dans les Maritimes, nous travaillons en étroite collaboration avec les divers organismes provinciaux et fédéraux concernés, mais les fonctionnaires fédéraux ne peuvent absolument pas venir transiger directement avec ceux de nos ministères de l'Éducation.

Par ailleurs, le multiculturalisme et l'enseignement des langues ancestrales ne font pas uniquement appel à la collaboration des organismes responsables de l'éducation comme les conseils scolaires, la famille, l'école ou les ministères de l'Éducation. On se heurte souvent à des problèmes de communication entre les groupes ethnoculturels d'une part, et ces organismes éducatifs, de l'autre. Il arrive que les groupes ethnoculturels, comme nous avons pu le constater au cours de la conférence, comprennent mal les rouages de l'éducation et la complexité de l'élaboration des programmes, des mécanismes d'évaluation, des théories de l'apprentissage, de la pédagogie. Il arrive également que les enseignants et les éducateurs ne connaissent tout simplement ni les langues ni les cultures de ces groupes, ce qui en soi constitue tout un obstacle.

Ensuite, divers groupes ou organismes conservent souvent jalousement ce qu'ils estiment être leur domaine ou leur petit empire. Et je pense que le meilleur exemple en est ce qui se passe au Conseil des ministres de l'Éducation du Canada. Les groupes et les organismes se méfient les uns des autres. Mais, grâce à des conférences comme la nôtre, j'espère que nous parviendrons à vaincre ces obstacles dans une certaine mesure.

Enfin, les déplacements coûtent très cher, et malheureusement, aux yeux des conseils scolaires et des organismes subventionnaires, les gens voyagent pour le plaisir et non parce que c'est le meilleur moyen de se connaître et de prendre des décisions en commun. Ce genre d'obstacle peut être surmonté facilement, grâce à la discussion et au dialogue, tels ceux qui prennent place lors de rencontres comme la nôtre. Je crois qu'il nous faut féliciter chaleureusement le personnel de la Direction du multiculturalisme et tous ceux qui ont collaboré à l'organisation de cette conférence qui fera époque.

Miriam di Giuseppe a mentionné la nécessité de donner suite à notre conférence. À cet égard, j'aimerais, en terminant, vous dire deux mots du groupe des Maritimes, qui s'est déjà réuni trois fois depuis le début de la conférence. Nos discussions ont été franches, sérieuses et constructives. Lorsque nous rentrerons chez nous, nous poursuivrons notre travail. Nous songeons à créer un conseil régional de la culture de même que des centres multiculturels régionaux. Nous reconnaissons la nécessité des échanges entre les groupes ethnoculturels et ceux qui font partie du système d'enseignement. Et, le plus important, c'est peut-être de nous être fait des amis et des contacts, d'avoir rencontré des gens d'autres régions du pays, des gens sur qui nous pouvons maintenant compter et des gens qui nous aiderons à poursuivre notre tâche.

Discours de clôture

prononcé par
Lorne Laforge
Président de la conférence

Je crois me faire votre porte-parole en déclarant que la conférence a été très utile et qu'elle constitue en fait l'initiative la plus profitable qu'on ait prise depuis longtemps dans le domaine de l'enseignement. À mon humble avis, vos contributions ont apporté au pays le bagage de connaissances dont il avait besoin pour aller de l'avant et j'ajouterai, fort de mon expérience au niveau international, qu'un tel savoir ferait l'envie de n'importe quelle nation. Tous les ordres de gouvernement pourront désormais s'inspirer des résultats de la conférence pour orienter leur action dans le domaine de l'enseignement. Permettez-moi de faire le survol des grandes idées qui se sont dégagées des tables rondes et des ateliers.

La première table ronde avait pour but de cerner, dans un court délai, les problèmes auxquels fait face l'enseignement des langues ancestrales, et les perspectives d'avenir qui s'offrent à lui. Il semblerait que certains des problèmes en question prennent racine dans l'attitude négative des diverses autorités concernées. Comme l'adoption de lignes directrices officielles ne constitue pas nécessairement une solution, l'enseignement des langues ancestrales se voit en quelque sorte forcé de tenir le rôle de "parent pauvre", rôle qu'il faut tolérer pour le moment.

L'un des plus graves problèmes soulevés par les participants est l'absence de cours de formation adéquats pour les moniteurs de langues ancestrales. En raison de cette lacune, un grand nombre d'entre eux se voient refuser le statut d'enseignant par les autorités scolaires. Par ailleurs, le recrutement de moniteurs dans d'autres provinces ou pays pose des difficultés pour au moins deux raisons: d'abord, parce qu'il n'existe aucune entente qui permette de reconnaître les diplômes de ces enseignants, et ensuite, parce que les enseignants étrangers ignorent la réalité culturelle canadienne.

Certains ont également souligné les difficultés que présentent l'élaboration d'un programme d'études, l'adaptation et la production de manuels et la mise au point de méthodes d'évaluation appropriées. D'autres ont préconisé une réforme des lois provinciales sur l'éducation afin de permettre l'enseignement des langues ancestrales pendant les heures normales de cours.

Au nombre des difficultés suscitées par l'enseignement des langues amérindiennes et inuit, on a signalé le refus des écoles et des universités d'offrir de tels cours, l'ignorance, de la part des professeurs d'anglais et de français langues secondes des modes d'apprentissage et des schèmes de comportement culturel du peuple indien, le manque de ressources financières et le dispersement des communautés.

Les participants ont dit estimer que les divers ordres de gouvernement devaient le plus rapidement possible se mettre d'accord sur certains aspects de l'enseignement des langues ancestrales, dont le financement, les niveaux de compétence et des questions essentielles comme les frais que devront assumer les conseils scolaires pour le transport des élèves. Il importe que les gouvernements fédéral et provinciaux établissent clairement le genre d'appui qu'ils comptent désormais assurer à l'enseignement des langues ancestrales. À cet égard, les participants ont souligné qu'il fallait amener les gouvernements et les conseils scolaires à prendre conscience du rôle que pouvait jouer l'enseignement des langues ancestrales en aidant le Canada à faire face à ses engagements internationaux et en élargissant les horizons intellectuels et culturels de nos enfants.

Dans certaines régions, les parents et les communautés ethnoculturelles se sont opposés à l'enseignement des langues ancestrales pour diverses raisons, dont certaines ont trait à mon avis à des questions de "promotion sociale". Il serait souhaitable de diffuser, sous forme de brochures ou de feuillets, des renseignements qui mettraient un terme aux effets néfastes des mythes et des croyances

populaires. Un grand nombre d'intervenants ont fait valoir la nécessité de promouvoir les programmes de langues ancestrales auprès du public.

Les participants ont également beaucoup insisté sur la création de centres de documentation provinciaux et nationaux sur l'enseignement des langues ancestrales, centres pour lesquels il faudrait mettre à contribution les gouvernements fédéral et provinciaux de même que les communautés linguistiques.

Par ailleurs, on a fortement recommandé de financer des travaux de recherche sur le développement linguistique et intellectuel des enfants qui suivent des cours de langues ancestrales. D'après les travaux effectués jusqu'à maintenant, il semblerait que l'apprentissage de plus d'une langue ne nuit en rien aux progrès scolaires de l'enfant et qu'au contraire, il favorise chez lui l'acquisition des connaissances tout en renforçant l'ensemble de ses aptitudes. Bref, l'apprentissage d'une langue ancestrale constitue en tous points une expérience enrichissante pour les jeunes.

On a fait observer à plusieurs reprises que le dévouement des enseignants était l'un des éléments clés du succès du programme d'enseignement des langues ancestrales. À mon avis, le secret de la réussite réside dans le partage des expériences, la poursuite des mêmes objectifs et la manifestation de cette force créatrice incomparable que l'on nomme le feu sacré.

Aux dires des participants, l'une des plus grandes réussites de la conférence a été de regrouper l'élite des militants pour la mise en valeur du patrimoine culturel canadien par l'apprentissage des langues. Les groupements régionaux et provinciaux se sont engagés, et certains ont déjà pris des mesures dans ce sens, à poursuivre l'oeuvre entreprise par la conférence; ce simple fait est en soi un gage de succès. Somme toute, en découvrant qu'ils pouvaient compter sur l'appui de collaborateurs et de partenaires dans leur lutte pour l'enseignement des langues ancestrales, les participants se sont rendu compte qu'ils disposaient d'un instrument efficace pour promouvoir le multiculturalisme au Canada.

Permettez-moi maintenant de revoir avec vous certaines des conclusions qui se dégagent de cette conférence. Tout d'abord, la langue est indissociable de la culture, et l'épanouissement de l'être humain comme de la collectivité dépend étroitement du développement de sa langue et de sa culture. Chacun d'entre nous tire de cette dichotomie langue/culture un système de valeurs et y trouve une source d'échanges et d'expériences qui lui confèrent une individualité propre. Si l'on poursuit ce cheminement, il est donc de notre devoir de transmettre notre expérience humaine aux générations montantes et aux autres nations, car elle constitue un élément essentiel du patrimoine universel de l'humanité.

Nous avons également profité de cette conférence pour commencer à cerner nos besoins. Premièrement, nous avons manifestement besoin d'un plus grand nombre d'enseignants; deuxièmement, de l'appui de la collectivité; troisièmement, de celui de tous les ordres de gouvernement; quatrièmement, de conseils scolaires capables d'apporter les changements nécessaires; cinquièmement, de l'avis éclairé de spécialistes de l'enseignement, et enfin d'une aide financière.

De plus, pour atteindre nos buts, il nous faut des lois appropriées et une entente intergouvernementale qui tienne compte des besoins propres aux divers groupes linguistiques; il nous faut également mettre en place des centres d'information et de documentation ainsi que des programmes régionaux et provinciaux pour la formation des enseignants et la conception de programmes d'études et de matériel didactique. Enfin, il est indispensable que le processus d'échange et de partage amorcé au cours de la conférence aux niveaux provincial, régional et national se poursuive dans le cadre d'autres rencontres. Les résolutions déposées par les comités régionaux nous montrent la voie à suivre.

J'aimerais conclure en remerciant sincèrement tous ceux qui ont collaboré à l'organisation de la conférence ainsi que le personnel du Secrétariat d'État. Merci à vous tous et bon voyage.

Recommandations

Nous avons classé les recommandations dans les mêmes catégories que les ateliers, sans tenir compte de leur ordre de priorité. Celles qui sont revenues à différents ateliers et tables rondes sont marquées d'un astérisque.

A. L'enfant

* 1. Encourager la recherche sur le bilinguisme chez les enfants qui apprennent leur langue d'origine et sur les effets de ce phénomène sur leurs progrès scolaires et leur développement intellectuel.
2. Encourager les recherches sur les schémas d'apprentissage qui varient en fonction des comportements culturels des groupes minoritaires; étudier plus particulièrement le cas des autochtones.
3. Encourager les travaux de recherche visant à l'élaboration de méthodes d'évaluation qui permettraient de bien distinguer les véritables difficultés d'apprentissage des problèmes suscités par les différences d'ordre linguistique et culturel.
4. Encourager les travaux de recherche qui ont pour but d'élaborer des critères d'appréciation en vue de l'évaluation des programmes d'enseignement des langues ancestrales et du regroupement des élèves.
5. Encourager la diffusion d'information présentée de façon accessible aux différents publics visés (professeurs, parents, etc.) afin d'aider à dissiper les préjugés au sujet de l'enseignement des langues ancestrales.

B. Le professeur

* 1. Constituer une banque de ressources, surtout pédagogiques et didactiques, pour faciliter la formation professionnelle (avant l'entrée en fonction et en cours d'emploi) des professeurs de langues ancestrales. Dans cette optique, on pourrait notamment créer des centres de formation dans chaque province ou région.
2. Offrir aux professeurs de langues ancestrales des cours de perfectionnement professionnel afin de leur fournir les connaissances nécessaires pour enseigner aux enfants ayant des troubles d'apprentissage.
3. Encourager les recherches sur les méthodes traditionnelles d'enseignement des langues autochtones qui ne servent pas comme telles dans l'enseignement du français et de l'anglais, langues secondes.
4. Effectuer des recherches sur les aspects socio-linguistiques et psycho-linguistiques des problèmes issus de la mauvaise communication entre professeurs et élèves, professeurs et parents ainsi qu'entre parents et administrateurs scolaires.
* 5. Financer la création et le fonctionnement d'une association nationale des professeurs de langues ancestrales ainsi que d'associations de professeurs pour chacune des grandes communautés linguistiques.
6. Permettre aux professeurs qui n'enseignent pas les langues ancestrales de se perfectionner sur le plan professionnel pour se sensibiliser davantage aux modes d'apprentissage et aux valeurs culturelles des enfants des différentes communautés linguistiques.

C. Le programme d'études

* 1. Demander au Secrétariat d'État de promouvoir l'enseignement dans les langues ancestrales en finançant des centres nationaux et régionaux de ressources linguistiques pour la production et la distribution de manuels de cours ainsi que la diffusion des conclusions des travaux de recherche qui touchent l'enseignement des langues ancestrales.
2. Procéder à un examen de différents types de programmes d'enseignement des langues ancestrales ou des langues des minorités ethniques qui sont employés au Canada et dans d'autres pays.

3. Créer une maison d'édition intercommunautaire et sans but lucratif pour la publication des manuels de cours de langues ancestrales conçus par les communautés linguistiques et les organismes à vocation éducative (p. ex. les conseils scolaires).
4. Encourager les universités à offrir des programmes d'études ethniques et autochtones et à lancer une campagne pour recruter des étudiants qui se destineront à l'enseignement des langues ancestrales.
* 5. Élaborer du matériel didactique permettant de mettre *tous* les enfants en contact avec les différentes langues et cultures qu'on trouve au Canada et qui leur permettra de mieux comprendre le rôle que jouent les langues dans le développement de l'être humain et leur utilité particulière dans le contexte canadien.
6. Demander aux conseils scolaires de reconnaître ouvertement la complémentarité de l'enseignement des langues ancestrales et de l'enseignement des langues officielles, en organisant des séances de perfectionnement professionnel pour les professeurs de ces deux groupes et en favorisant l'échange de méthodes d'enseignement, de techniques et de groupement du matériel didactique à tous les niveaux des deux programmes.
7. Demander aux communautés linguistiques et aux organismes scolaires qui bénéficient d'une aide financière du gouvernement fédéral pour organiser des cours de langues ancestrales de rendre publiques les méthodes qu'ils emploient pour contrôler la qualité de ces cours.
8. Encourager la normalisation de l'orthographe dans les ouvrages didactiques afin d'accroître les chances de survie d'un grand nombre de langues en voie de disparition.

D. La communauté

1. Entreprendre diverses études de cas afin de constituer une documentation sur les travaux déjà accomplis au plan de l'élaboration et de l'implantation de programmes pour l'enseignement des langues ancestrales.
2. Demander au Secrétariat d'État de mieux faire connaître aux diverses communautés linguistiques les ressources disponibles et les possibilités de financement offertes et de faire en sorte que ces communautés évaluent de façon réaliste leurs priorités et leurs besoins particuliers avant de solliciter l'aide d'Ottawa.
3. Favoriser l'établissement de programmes spéciaux pour aider les parents à faire face aux problèmes qui découlent de leur impossibilité de communiquer avec leurs enfants.
4. Prévoir une aide pécuniaire pour faciliter la mise en contact des enfants d'âge préscolaire avec les langues ancestrales.
5. Encourager les travaux de recherche et les programmes pilotes qui ont pour but d'examiner les moyens de faire participer les parents à l'enseignement des langues ancestrales, tant à la maison qu'à l'école.

E. La société

* 1. Demander au gouvernement fédéral de préciser, dans une déclaration de principes, l'importance du patrimoine linguistique du Canada dans le contexte culturel et économique mondial et le rôle joué par celui-ci dans l'épanouissement personnel des Canadiens et l'élargissement de leur bagage de connaissances.
* 2. Demander à tous les gouvernements provinciaux d'adopter des lois prévoyant l'intégration des cours de langues ancestrales à l'horaire régulier des écoles et facilitant l'élaboration de programmes d'études multilingues.
3. Assurer la collaboration entre provinces au chapitre de l'équivalence des diplômes d'enseignement, et amener ces dernières à financer conjointement l'élaboration des programmes d'étude des langues ancestrales et les programmes de formation des maîtres dans ce domaine.
4. Solliciter le concours d'autres pays pour faciliter les échanges de professeurs et d'élèves et l'élaboration de programmes d'études.
5. Encourager la tenue d'autres conférences sur l'enseignement des langues ancestrales, à l'échelle locale, régionale, provinciale et nationale.
6. Reconnaître le statut particulier des langues autochtones et prendre des mesures énergiques pour en assurer la survie.
7. Reconnaître le langage gestuel au même titre que les langues ancestrales dans les conférences à venir, les programmes de financement, etc.

Thèmes des ateliers

L'enfant:

Le langage, une porte ouverte sur le monde de la connaissance

Le succès d'un programme d'études dépend du degré d'interaction qui existe entre le monde de l'enfant et celui de l'école (par exemple le programme, le type d'enseignement etc.) Tous les programmes reposent sur certaines hypothèses, implicites ou explicites, au sujet des enfants auxquels ils s'adressent. Ainsi, par le passé, les éducateurs canadiens ont conçu au sujet des enfants des minorités linguistiques, des hypothèses qui ont servi à justifier et à perpétuer des méthodes d'enseignement qui aujourd'hui, nous semblent inacceptables en raison de leur violence. Par exemple, de nombreux enfants ont été sévèrement punis pour avoir utilisé leur langue maternelle à l'école sous prétexte qu'ils devaient apprendre l'anglais et s'intégrer au mode de vie canadien. Le bilinguisme faisait figure d'obstacle au succès scolaire et à la cohésion sociale et, en tant que tel, devait être éliminé. Les modes de pensée, les valeurs et les aptitudes qui n'étaient pas conformes aux normes de la bourgeoisie blanche anglo-saxonne étaient considérés comme la preuve que certains enfants étaient, au départ, inférieurs ou "défavorisés au point de vue culturel" comme on disait dans les années 1960.

Les trois documents qui composent le présent chapitre réfutent catégoriquement ces hypothèses. Terry Tafoya critique les programmes d'anglais langue seconde, parce qu'ils ne tiennent pas compte des valeurs, de la philosophie et des modes d'apprentissage des enfants autochtones. À son avis, le seul moyen d'éviter de mettre sur pied des programmes qui ne répondent pas aux aspirations culturelles des autochtones, c'est de permettre à ces derniers de fixer leurs propres priorités. Il faut que *tous* les enfants canadiens saisissent les différences entre les modes d'apprentissage des autochtones et ceux des Européens, car c'est uniquement de cette façon qu'ils pourront savoir dans quelle optique leur propre culture perçoit la réalité.

Pour sa part, Abe Worenklein s'intéresse essentiellement à une question qui a retenu beaucoup l'attention au cours des dernières années: les difficultés scolaires des enfants qui ont des troubles d'apprentissage. Il rejette la théorie selon laquelle ces enfants ne doivent pas suivre de cours de langue additionnels à l'école. Les enfants qui réussissent mal à l'école peuvent apprendre très facilement des langues ancestrales si leurs professeurs savent, en adaptant leurs méthodes d'enseignement, tirer partie de leurs points forts. Souvent, les enfants ne sont pas la véritable source du problème; celui-ci réside plutôt dans notre incapacité d'élaborer une méthode d'enseignement qui leur convienne.

Le troisième document traite à peu près du même sujet. L'auteur y prétend qu'autrefois les éducateurs se justifiaient de leurs échecs auprès des enfants des minorités linguistiques en imputant au bilinguisme toutes les difficultés scolaires de ces derniers et il semblerait que certains invoquent encore ce motif. Pourtant, bon nombre d'études récentes ont montré que le bilinguisme pouvait contribuer à l'enrichissement intellectuel et scolaire des enfants. D'après les chercheurs, ces avantages découleraient, en partie du moins, du fait que les enfants bilingues peuvent comparer la façon dont chaque langue décrit la réalité et ainsi, être mieux en mesure de connaître et d'apprécier les possibilités d'une langue en général.

Il ressort de ces trois exposés que les enfants en contact avec deux langues et deux cultures possèdent au départ, au point de vue éducatif, un avantage que nie notre système scolaire. Le multiculturalisme ne pourra fleurir dans nos écoles et dans notre société que lorsque les professeurs accepteront d'accroître leur bagage de connaissances au contact de leurs étudiants. Le passage suivant tiré d'un texte de Henry Ma, qui a immigré de Hong Kong au Canada, illustre bien la conscience que peuvent avoir de la réalité nombre d'enfants de minorités ethniques, du fait qu'ils connaissent deux langues et deux cultures:

Le style de l'anglais est très différent du mien. Les Anglais n'aiment pas les phrases tout en circonvolutions. Ils veulent des idées clairement énoncées, mais chez nous il convient de cerner de plus en plus étroitement l'essentiel du sujet jusqu'à ce qu'il se dégage lentement.[1]

La complémentarité de l'enseignement de l'anglais et du français langues secondes et des langues ancestrales

Terry Tafoya

Pour répondre à un enfant qui lui demandait pourquoi il neigeait sur le canyon de Montezuma dans la réserve des Navahos, un ancien raconta la légende du garçon qui avait découvert un étrange objet enflammé et en prit soin jusqu'à ce que le peuple sacré vint le réclamer.

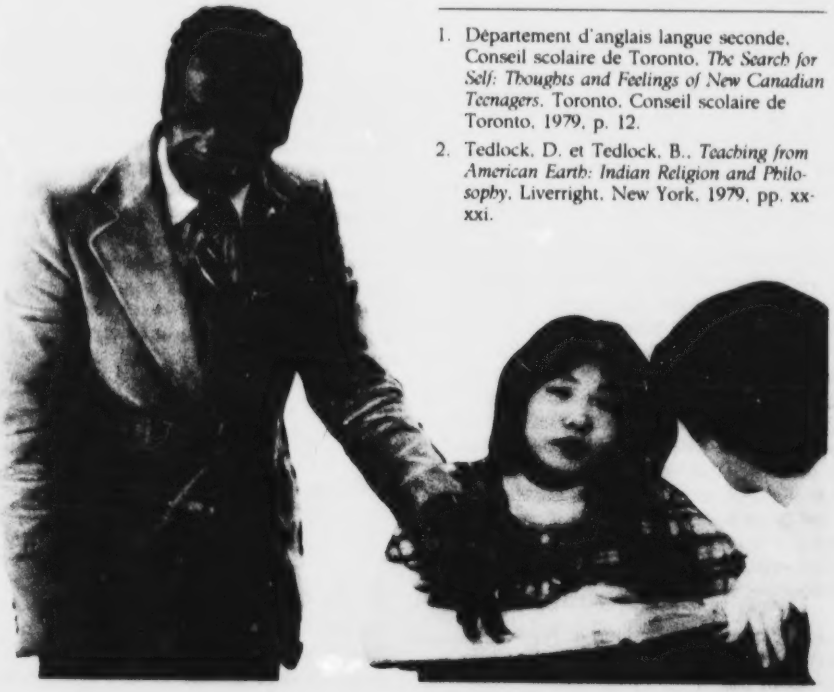
Ils n'ont pas voulu qu'il le garde, ni même qu'il en garde une parcelle. Ils lui firent subir toute une série d'épreuves qu'il réussit. Ils promirent alors de faire tomber chaque année, sur le canyon de Montezuma, toutes les cendres de leur cheminée. Il leur arrivait de manquer à leur parole; il leur arrivait d'en faire tomber beaucoup trop, mais en général, ils s'intéressaient à nous, du canyon de Montezuma, périodiquement.[2]

Voilà pour la neige du canyon de Montezuma; mais cela n'expliquait pas la neige de Blanding, une autre partie du territoire navaho. Alors, le vieil homme ajouta: "Çà, je ne sais pas; tu devras trouver toi-même une explication." Et, à l'anthropologue qui avait été témoin de cet échange, il précisa plus tard: "Dommage que le petit ne comprenne pas les légendes." Il ajouta qu'il ne venait pas vraiment de raconter l'histoire de l'origine de la neige du canyon de Montezuma ou d'ailleurs, mais une légende sur les liens réciproques entre l'homme et les autres êtres. Pour lui, l'enfant n'avait pas compris à cause de l'influence de l'école des Blancs.

Le petit-fils de cet homme s'était laissé prendre au jeu: il avait besoin de connaître les causes des phénomènes; il ne pouvait comprendre que l'enseignement de son grand-père était d'une nature bien différente et que, en termes de développement émotif et moral, il était peut-être plus important de comprendre ses paroles que de connaître les conditions physiques qui provoque nt les chutes de neige. Le vieil homme avait parfaitement raison: les succès scolaires de son petit-fils et son échec sur le plan humain étaient largement liés à l'école des Blancs.

Voilà, à mon avis, un point essentiel à la compréhension des réactions des autochtones face aux programmes d'enseignement de l'anglais langue seconde aux États-Unis et au Canada: nous devons employer l'anglais pour décrire les programmes éducatifs actuels, mais, souvent, les termes que nous employons ont des sens très différents pour les communautés autochtones et la communauté blanche. Bien des champs de mésentente persistent au chapitre des services éducatifs de qualité à nos autochtones.

Les Indiens et les autres populations autochtones diffèrent, dans plusieurs grands domaines, des autres habitants de l'Amérique du Nord. D'abord, nous avons été les premiers à peupler cet hémisphère. Nos coutumes, nos langues, notre philosophie, notre religion, et nos comportements en témoignent. Ceux qui enseignent l'anglais ou le français à des enfants d'origine européenne ont affaire à des langues reliées entre elles, sinon de la même famille linguistique comme l'anglais et l'allemand ou le français et l'espagnol, et reliées entre elles par une philo-



1. Département d'anglais langue seconde, Conseil scolaire de Toronto. *The Search for Self: Thoughts and Feelings of New Canadian Teenagers*. Toronto, Conseil scolaire de Toronto, 1979, p. 12.
2. Tedlock, D. et Tedlock, B., *Teaching from American Earth: Indian Religion and Philosophy*. Liverright, New York, 1979, pp. xx-xxi.

sophie commune, par une religion commune.

Il existe, certes, des problèmes de traduction et de communication entre les locuteurs des diverses langues indo-européennes, mais les différences entre l'anglais et le français d'une part, et celles de bon nombre des langues des autochtones d'Amérique, de l'autre, sont d'un tout autre ordre. Par exemple, Bernard Whorf était convaincu, pour l'avoir étudiée, que la langue des Indiens hopis ne contenait aucune référence temporelle implicite ou explicite, ce qui n'est pas le cas. Mais Whorf ne les avait pas apprises, parce qu'il était un élève débutant et que, quand on apprend une nouvelle langue, on commence par le présent. Son erreur ne devrait toutefois pas nous faire oublier la base de sa théorie, à savoir que la langue détermine la réalité de bien des manières.

Certains linguistes estiment que la langue nootka – langue de certaines tribus de l'État de Washington et de la Colombie-Britannique – est dépourvue de substantifs et comporte plutôt des adverbes et des verbes. L'homme n'est pas un homme; il est "hommant". L'objet, ou la personne, est en devenir.

Les programmes d'enseignement destinés à favoriser la renaissance et la conservation des langues des autochtones ne diffèrent pas, dans leur essence, des modèles d'enseignement de l'anglais ou du français langues secondes en ce sens que les approches éducatives sont semblables. Que fait l'enseignant habitué aux exercices classiques de construction de phrases et de conjugaison en présence d'une langue sans substantifs? Je vous l'accorde, c'est là un cas extrême, mais il me semble que les enseignants sont constamment, sans le savoir, aux prises avec des problèmes semblables.

Les sociolinguistes Scollon et Scollon signalent le cas d'un garçon de Fort Chipewayan qui,

> *prenant un exemplaire de* Asylums *de Goffman sur un rayon demanda: "Vous chantez ça?" On lui a dit non et il nous a demandé, incrédule, si on lisait le livre. À Fort Chipewayan, on retrouve surtout des livres de chants ou de prières. Le rapport avec les livres est unidirectionnel. On les lit, on les chante, mais on ne les écrit pas. L'alphabétisation est fortement associée à la religion et les Indiens de Fort Chipewyan sont en général catholiques.*[3]

Scollon et Scollon signalent un certain nombre de principes qui sont appliqués à l'enseignement des langues ancestrales des autochtones: l'incitation à l'alphabétisation, l'aptitude à la "fictionnalisation du moi", le développement de l'hémisphère gauche du cerveau, et la socialisation des élèves autochtones, c'est-à-dire l'initiation à des comportements acceptables de la société blanche. Il s'agit là d'éléments de l'instruction obligatoire et normalisée dont les enseignants ne sont même pas conscients.

On n'a jamais tenté systématiquement d'offrir aux collectivités autochtones des programmes scolaires qui soient adaptés à leurs valeurs et à leur philosophie. La structure même du "système scolaire" leur est totalement étrangère. Les efforts que l'on déploie pour assurer l'enseignement des langues autochtones sont simplement, en général, des ajouts à la structure normale. Dans la tradition autochtone, instruire un enfant, c'est assurer son développement individuel; cette tâche incombe aux aînés qui font en sorte que l'apprentissage se fasse aux moments opportuns, et non parce qu'il est 11 h 30 et que c'est l'heure de ceci ou de cela.

Une partie du problème de l'école des Blancs tient à ce qu'on y:

> distingue l'être du faire,
> confonde leçon et apprentissage,
> isole croissance de douleur,
> sépare pensée et expérience.[4]

Je ne suis pas naïf au point de prétendre que rien ne va à l'école des Blancs. Nos communautés autochtones admettent certainement que les enfants doivent en apprendre davantage au sujet de l'univers des Blancs, ne serait-ce que pour nous protéger contre l'érosion de nos droits acquis dans les traités et contre l'exploitation des rares ressources qui restent sur ce continent qui un jour n'appartenait qu'aux nôtres.

Ce à quoi je veux en venir, c'est que l'enseignement qu'on nous dispense au moyen d'une structure linguistique européenne a des répercussions politiques importantes, dont la plupart des gens ne tiennent jamais compte. Les petits autochtones qui ne peuvent communiquer avec leurs parents qu'en anglais ou en français ne comprendront jamais parfaitement tous les éléments de leur patrimoine culturel. Si on cessait, du jour au lendemain de parler anglais, français, espagnol, chinois ou polonais en Amérique du Nord, ces langues et leurs cultures continueraient de s'épanouir librement ailleurs. Mais, si nos langues autochtones cessaient d'exister (et d'aucuns prétendent qu'on parlait pratiquement 2 000 dialectes autochtones ici avant l'arrivée de Colomb alors qu'on en dénombre à peine 250 maintenant), elles s'éteindraient à tout jamais, emportant avec elles leur vision du monde.

Il est grand temps que s'établisse un véritable dialogue entre les établissements d'enseignement et les groupes autochtones, et que l'on cesse de se demander quelle part du budget doit aller par exemple à la production d'un film fixe sur la construction de canots, pour parler des objectifs de la communauté autochtone.

---

3. Scollon, R. et Scollon, S.B.K., *The Literate Two-year Old: The Fictionalization of Self*, manuscrit non publié, 1979, p. 8.

4. Wood, N., *War Cry on a Prayer Feather*, Doubleday and Co., New York, 1979, p. 33.

Les petits autochtones peuvent-ils à la fois se scolariser et devenir de bons humains? Les petits autochtones peuvent-ils à la fois accepter la légende de la neige et les explications scientifiques de la neige?

On a consacré énormément de temps et d'argent à l'établissement et au maintien de programmes scolaires qui ne répondent ni aux besoins des autochtones ni à ceux des non-autochtones. Nous nous instruisons dans l'école, mais nous nous instruisons aussi à l'école de la vie: nous devons apprendre à maintenir l'équilibre. Nous sommes intelligents; nous ne devons pas agir dans l'ignorance. Nous avons la faculté de choisir; nous devons user de notre sens des responsabilités[5].

L'enseignement des langues ancestrales et les enfants ayant des difficultés d'apprentissage

Abe Worenklein

Depuis des milliers d'années, les enseignants et les éducateurs sont témoins, à l'école, d'un mystérieux phénomène. Ils rencontrent des enfants intelligents qui ont beaucoup de mal à apprendre à lire, à écrire, à épeler, et même à comprendre et à employer la langue écrite ou parlée. Ces enfants peuvent s'exprimer parfaitement oralement, mais éprouvent d'énormes difficultés lorsque vient le temps d'écrire, ou vice versa. Ces difficultés ne sont pas attribuables à la paresse: ces enfants sont souvent au départ parmi les plus studieux et les plus consciencieux de leur classe. Malheureusement, par le passé, bien des parents et trop d'enseignants ont étiqueté ces enfants et désespéré de les voir un jour maîtriser leur langue.

En raison de la nature de leurs points forts et de leurs points faibles, ces enfants ne peuvent être regroupés à l'intérieur de catégories admises comme les aveugles, les déficients, les émotifs, etc. En général, on dit qu'ils ont des difficultés d'apprentissage. Ces enfants ont une intelligence moyenne ou supérieure à la moyenne; un écart important sépare leur potentiel ou l'attente qu'ils suscitent et leur rendement réel; ils ne présentent aucun signe de problèmes émotifs, de déficience sensorielle ou de carence éducative ou expérimentale.

Cependant, à la longue, les déceptions qu'ils accumulent à l'école peuvent les amener à des problèmes d'ordre émotif. Sur le plan statistique, 15 pour cent des écoliers présentent des difficultés d'apprentissage (et ce pourcentage est modeste); au total, dans 80 pour cent des cas, il s'agit de garçons. Les difficultés peuvent être très bénignes, mais aussi très graves.

Ces difficultés amènent bien des parents à hésiter à inscrire leurs enfants à des programmes qui supposent l'apprentissage d'une nouvelle langue. Résultat: beaucoup d'enfants ne reçoivent pas leur enseignement dans une langue qu'ils pourraient apprendre. Les problèmes découlent du fait que, souvent, les enseignants ne sont pas formés pour pouvoir éduquer des enfants exceptionnels. La plupart de ces enfants peuvent faire partie des classes normales, mais les enseignants doivent être disposés à adapter les activités et les techniques d'apprentissage.

L'apprentissage de la langue

Dans l'apprentissage de la lecture, on cherche d'abord à développer l'aptitude des enfants à décoder et à analyser les mots avec exactitude. Plus tard, on passe du décodage — devenu un automatisme — à l'interprétation des textes. L'enfant doit pouvoir résumer des descriptions élaborées d'expériences, d'attitudes, de pensées ou d'événements qui, souvent, sont formulées à l'aide d'une langue sémantiquement et syntactiquement complexe. Un message écrit, et complexe syntactiquement, peut être transmis oralement d'une manière condensée et plus simple sur le plan de la structure. Parallèlement, ces messages, écrits ou parlés, peuvent être reliés à une représentation mentale encore plus simple et plus condensée. Si un enfant a du mal à comprendre les phrases écrites ou parlées, c'est peut-être qu'il a de la difficulté à en isoler le sens.

Les problèmes de traitement ou de reproduction de la langue orale peuvent entraîner des effets plus grands encore sur l'aptitude des enfants à s'exprimer par écrit. Le rapport entre la langue orale et la langue écrite est tout à fait essentiel:

> *L'écriture exige également une action analytique délibérée de la part de l'enfant. Lorsqu'il s'exprime oralement, il a à peine conscience des sons qu'il émet, et est à peu près inconscient des opérations mentales qu'il exécute. Lorsqu'il écrit, il doit prendre conscience de la structure phonétique de chaque mot, la disséquer et la reproduire en symboles alphabétiques . . . Au moyen d'une démarche tout autant délibérée, il doit aligner les mots selon un certain ordre pour former des phrases.*[6]

Divers types de problèmes linguistiques précis peuvent se retrouver chez les enfants qui présentent des troubles d'apprentissage, mais les plus fréquents ont trait à la pauvreté du vocabulaire, à la formation des mots et des phrases, et à la découverte des mots. Les enfants pour qui l'apprentissage de la langue pose des problèmes sont susceptibles de se retrouver totalement démunis devant des textes courants. Ces textes peuvent leur sembler incompréhensibles et, en conséquence, ne pas les intéresser ni les motiver fortement. Il est donc extrêmement important pour les enseignants de leur offrir des textes qui les intéressent intrinsèquement et dont la complexité linguistique ne les déroute pas.

---

5. Le Guin, U., *The Farthest Shore*, Antheneum, New York, 1972, p. 74.
6. Vygotsky, L.S., *Thought and Language*, M.I.T. Press, Mass., 1962, p. 99.

Conseils pratiques

Ceux qui enseignent à des enfants présentant des difficultés d'apprentissage doivent toujours se rappeler que ceux-ci doivent réussir, s'accepter et s'estimer. Les neuf principes énoncés par Otto et McMenemy[7] peuvent leur servir de base:

1. S'assurer de la collaboration de l'élève.
2. Commencer à son niveau.
3. Procéder par petites étapes; éviter de surcharger l'enfant.
4. Renforcer la réussite non seulement en veillant à féliciter l'enfant, mais en faisant en sorte qu'il sache qu'il a bien fait.
5. Faire en sorte que les activités et les textes ont un sens.
6. Utiliser les méthodes les plus efficaces, selon qu'elles font appel à la perception et à la mémoire.
7. Favoriser chez l'enfant la découverte des relations (par exemple, aider l'enfant à voir les ressemblances entre les mots à découvrir, les terminaisons identiques, à voir comment la même idée se retrouve à des endroits différents, etc.)
8. Éviter les motivations trop intenses et susceptibles de provoquer l'anxiété.
9. Veiller à ce que des succès fréquents interviennent.

Les leçons doivent être pensées en fonction des enfants. L'enseignant doit bien connaître et bien comprendre chaque enfant pour pouvoir procéder à une bonne préparation. Il doit tenir compte

1. du niveau de fonctionnement de l'enfant,
2. de ses points forts et de ses faiblesses,
3. de sa façon d'apprendre,
4. de sa faculté d'attention,
5. de ses goûts, et
6. de sa motivation.

Pour pouvoir adapter son enseignement à l'enfant, l'enseignant doit avant tout tenir compte de la nature de l'information dont celui-ci a besoin et de la nature des efforts qu'il devra fournir; il doit ensuite voir si l'enfant est en mesure d'exécuter les opérations mentales que l'apprentissage prévu suppose; enfin, il doit tenir compte de la nature de la réponse attendue, qu'elle soit verbale ou motrice.

Une fois ces facteurs considérés, l'enseignant pourra décider ce qu'il attend de l'enfant et tenter d'adapter l'activité à sa personnalité. Ainsi, il pourra songer à la modifier pour qu'elle appelle une réponse verbale plutôt que motrice, si l'enfant a des difficultés motrices; il pourra songer à y ajouter des éléments auditifs, si elle suppose une visualisation susceptible d'être difficile pour l'enfant; il pourra songer à simplifier le langage ou à faire appel à des gestes ou à des images pour transmettre une information s'il s'agit d'une tâche verbale et que l'enfant a du mal à s'exprimer oralement. En somme, il devra envisager d'avoir recours à des méthodes mieux adaptées au niveau de fonctionnement de l'enfant dans le cas des tâches particulièrement difficiles. Pour aider un enfant qui n'a pas une bonne mémoire visuelle, il pourra exposer en permanence un alphabet à sa vue pour qu'il ne passe pas son temps à se rappeler comment se forment les lettres; pour aider un enfant qui a du mal à écrire, il pourra simplement lui demander de reconnaître les mots. Il s'agit en fait de parvenir à transmettre les connaissances prévues au programme tout en adaptant les auxiliaires didactiques aux élèves. L'enseignant doit tenir compte de la faculté d'apprentissage de l'enfant, ainsi que de ses connaissances. Il doit aussi tenir compte des étapes prévues et des efforts qu'elles exigeront de l'enfant.

Les enfants qui présentent des difficultés d'apprentissage ne sont pas des cas désespérés. Ils ont souvent un potentiel énorme. Il est donc inutilement cruel de les priver de l'apprentissage de leur langue et de leur patrimoine culturel, ainsi que de la possibilité de se voir pleinement acceptés dans leur collectivité ethnoculturelle. La plupart de ces enfants peuvent et veulent apprendre. Ils ne réussiront que dans la mesure où *nous* apprendrons à leur enseigner.

L'apprentissage de la langue maternelle favorise la réussite scolaire

Jim Cummins

Les parents appartenant à des minorités linguistiques tentent souvent de communiquer en anglais avec leurs enfants parce que, selon eux, l'emploi de leur langue maternelle risque de les embrouiller et de nuire à leur rendement scolaire. Les enseignants viennent souvent renforcer cette crainte du bilinguisme en recommandant aux parents de parler le plus possible anglais à la maison pour permettre à leurs enfants d'en venir à maîtriser parfaitement cette langue. Parallèlement, des enseignants et des parents manifestent une certaine appréhension face à l'enseignement des langues ancestrales dans les écoles parce que cela pourrait, craignent-ils, nuire à l'apprentissage de l'anglais.

Cette croyance en l'effet négatif de l'utilisation de la langue maternelle à la maison et à l'école est fondée sur les opinions fausses qu'on se fait du rôle de la langue et de l'influence du bilinguisme dans la réussite scolaire. D'après certaines recherches, menées un peu partout dans le monde, le maintien et le développement de la langue maternelle, que ce soit par son utilisation à la maison ou comme langue d'enseignement, n'ont aucun effet négatif sur l'apprentissage de la langue seconde. Au contraire, dans

7. Otto & McMenemy, *Corrective and Remedial Teaching*, Houghton Mifflin, Boston, 1966.

bien des cas, l'apprentissage des matières scolaires dans la langue seconde semble en bénéficier sensiblement[1].

Le mythe des handicaps du bilinguisme

L'opinion selon laquelle le bilinguisme constitue une force négative dans le développement de l'enfant était particulièrement répandue au début du siècle, alors que, pour la plupart des maîtres chargés de l'instruction des enfants des minorités linguistiques, le bilinguisme constituait un fléau qui, non seulement embrouillait la pensée des enfants, mais les empêchait également de devenir de "bons Américains" ou de "bons Canadiens". Aussi, avant de pouvoir enseigner la langue de l'école à ces enfants, faillait-il, selon eux, éliminer leur bilinguisme. Les enfants étaient donc souvent punis lorsqu'ils s'exprimaient dans leur langue maternelle à l'école. On leur apprenait aussi à avoir honte de leur langue et de leurs origines culturelles. Il n'est donc pas étonnant de constater que, selon les recherches menées au cours de cette période, les écoliers bilingues réussissaient mal, et que nombre d'entre eux semblaient dépourvus d'identité. On leur faisait sentir qu'ils devaient rejeter leur culture maternelle pour pouvoir embrasser celle de la majorité. Résultat: ils étaient souvent incapables de s'identifier pleinement à l'un ou l'autre groupe culturel.

Cependant, plutôt que d'attribuer à la façon dont ces enfants étaient traités à l'école la cause de leurs insuccès, les enseignants, les chercheurs et les administrateurs ont choisi le bilinguisme des enfants comme bouc émissaire, lui attribuant leur échec. On faisait dire aux résultats des recherches que notre cerveau possédait un compartiment limité pour l'apprentissage des langues et que le fait de répartir cet espace entre deux langues empêchait l'une et l'autre de se développer convenablement et entraînait la confusion intellectuelle. Or, selon des recherches et des évaluations récentes, les piètres résultats scolaires de bien des écoliers bilingues étaient attribuables non pas à leur bilinguisme, mais bien aux tentatives de l'école d'éliminer celui-ci. Lorsque l'école favorise l'apprentissage de la langue maternelle de ces enfants, leur bilinguisme peut devenir une force positive dans leur développement. Je vous propose deux exemples canadiens pour illustrer cette théorie.

Évaluation de programmes bilingues

Edmonton — programme bilingue anglais-ukrainien

Ce programme est offert dans huit écoles primaires d'Edmonton depuis le début des années 1970; le gouvernement de l'Alberta y contribue financièrement. À l'heure actuelle, presque 1 000 élèves y sont inscrits et une école secondaire l'offre également. Au primaire, l'ukrainien sert de langue d'enseignement pour la moitié des matières scolaires. Quinze pour cent seulement des élèves parlent couramment l'ukrainien au moment où ils s'inscrivent au programme. Selon une étude menée auprès des élèves de première et de troisième années,[2] ceux qui parlent couramment l'ukrainien parce que leurs parents utilisent constamment cette langue à la maison décèlent plus facilement les ambiguïtés de la structure grammaticale de l'*anglais* que les enfants qui ne parlent que l'anglais et qui ne suivent pas le programme ou que les enfants qui suivent le programme et qui viennent des familles où l'on parle surtout l'anglais. Les évaluations du programme ne font état d'aucun effet négatif sur le développement des aptitudes des enfants en anglais ou dans d'autres matières scolaires. En fait, à la fin de la cinquième année, les enfants inscrits au programme dépassent ceux du groupe de référence pour ce qui est de la compréhension de l'anglais écrit[3].

Manitoba — programme de français

Selon une étude de grande envergure menée auprès d'élèves francophones du Manitoba de troisième, sixième et neuvième années,[4] qui reçoivent une partie de leur instruction en français, aucune corrélation ne peut être établie entre le nombre d'heures de cours donnés en français et les résultats en anglais. En d'autres termes, les élèves francophones qui reçoivent 80 pour cent de leur instruction en français et 20 pour cent en anglais obtiennent d'aussi bons résultats en anglais que ceux qui reçoivent 80 pour cent de leur formation en anglais et 20 pour cent en français. Cependant, le nombre d'heures de cours donnés en français influe nettement sur le rendement en français. En d'autres termes, le français des élèves s'améliore sans que cela ne nuise à leur rendement en anglais.

En résumé, les conclusions des recherches montrent clairement que l'apprentissage de la langue maternelle des enfants des minorités linguistiques peut être favorisé en milieu scolaire sans qu'en souffre leur apprentissage de la langue de la majorité. De plus, selon un grand nombre d'études récentes, le bilinguisme qui en

1. Cummins, J., *Bilingualism and Minority Language Children*, I.É.P.O., Toronto, 1981.
2. Cummins, J. et Mulcahy, R., *Orientation to Language in Ukrainian-English Bilingual Children*, *Children Development*, 49, 1978, pp. 1239-1249.
3. Ewanyshyn, E., *Evaluation of a Ukrainian-English Bilingual Program, 1977-1978*, *Edmonton Catholic School District*, 1979; D. Lamont, W. Penner, T. Blowers, H. Mosychuk et J. Jones, *Evaluation of the Fifth Year of a Bilingual (English-Ukrainian) Program*, *Edmonton Public School System*, 1979.
4. Hébert, R., *et al.*, *Rendement académique et langue d'enseignement chez les élèves franco-manitobains*, Centre de recherches du Collège universitaire de Saint-Boniface, Saint-Boniface, Manitoba, 1976.

résulte bénéficie aux enfants tant sur le plan intellectuel que linguistique.

Bilinguisme et développement intellectuel de l'enfant

Une quarantaine d'études menées ces vingt dernières années isolent une corrélation positive entre le bilinguisme et cinq grands éléments du développement intellectuel de l'enfant,[5] soit:

- l'aptitude à analyser la langue et à en découvrir les nuances,
- les aptitudes linguistiques scolaires générales (lecture et écriture),
- le développement conceptuel général,
- la pensée créatrice,
- la réceptivité aux besoins en communication de l'interlocuteur.

Ces corrélations positives entre bilinguisme et connaissance apparaissent chez les élèves bilingues qui continuent d'améliorer leur connaissance de la langue maternelle (en apprenant à la lire et à l'écrire) tout en apprenant à parler, à lire et à écrire leur langue seconde. Plusieurs chercheurs avancent des hypothèses sur les mécanismes par lesquels le bilinguisme peut favoriser le fonctionnement linguistique et cognitif. Par exemple, Vygotsky estime que le fait pour un enfant de pouvoir formuler une même pensée dans plusieurs langues, lui permet de tenir sa langue, comme un système parmi d'autres, de considérer ce phénomène en fonction de catégories plus générales et de se sensibiliser davantage à son fonctionnement linguistique[6]. Selon Lambert et Tucker, c'est vraisemblablement ce qui se produit chez les enfants inscrits à des programmes bilingues[7]. Ces chercheurs estiment en effet qu'en devenant de plus en plus bilingues, ces enfants sont susceptibles de pratiquer une forme de linguistique comparée nouvelle en rapprochant la syntaxe et le vocabulaire de deux langues.

En général, il n'est pas étonnant que les élèves bilingues aient plus de facilité face à certains aspects du processus linguistique. En apprenant à maîtriser deux systèmes linguistiques, l'enfant bilingue doit décoder beaucoup plus de données linguistiques que l'unilingue. En conséquence, le premier est plus habitué que le second à l'analyse syntagmatique. Dans le passé, cependant, les éducateurs ont trop souvent tenu le bilinguisme pour un phénomène négatif qu'ils ont tenté d'éliminer, avec pour résultat que les enfants des minorités linguistiques n'en venaient à connaître parfaitement ni leur langue maternelle ni leur langue seconde.

Bien que la plupart des écoles ne tentent plus ouvertement d'éliminer le recours à la langue maternelle chez les enfants des minorités linguistiques, les éducateurs sapent plus subtilement les bases culturelles et linguistiques de ces enfants. Entre autres, ils signalent aux parents que l'utilisation de la langue maternelle à la maison risque de nuire au rendement scolaire général de leurs enfants — ceux-ci recevant leur instruction en anglais.

L'utilisation de la langue maternelle à la maison

Selon plusieurs études, l'utilisation d'une langue minoritaire à la maison ne nuit nullement au rendement scolaire des enfants. Ce fait ressort clairement de l'étude de Cummins et Mulcahy[8] portant sur le programme bilingue anglais-ukrainien; on peut également le déduire de la conclusion de l'enquête sur les élèves du conseil scolaire de Toronto,[9] selon laquelle les élèves nés au Canada, appartenant à une minorité linguistique et qui apprennent l'anglais comme langue seconde, obtiennent des résultats scolaires égaux ou supérieurs à ceux des élèves nés au Canada et qui ont l'anglais pour langue première.

La même conclusion découle d'une étude menée récemment auprès des enfants des immigrants italiens de Montréal[10]. Cette étude analyse le rendement scolaire de 273 élèves venant de familles d'immigrants et fréquentant des écoles élémentaires anglaises (171) et françaises (102). En conclusion,

> *les résultats de cette étude n'appuient pas l'hypothèse populaire selon laquelle le niveau d'adaptation des enfants d'immigrants à la culture de leur collectivité d'accueil est directement fonction de leurs connaissances de la langue locale. Il est intéressant de noter que les enfants d'immigrants qui utilisent l'italien et l'une des deux langues officielles du Canada indifféremment, obtiennent de meilleurs résultats en anglais ou en français, oral et écrit, que ceux qui parlent uniquement l'anglais ou le français. . . . Le maintien de la langue ancestrale devrait permettre une meilleure adaptation au milieu scolaire, une plus grande facilité d'expression dans la langue de la collectivité d'accueil et de meilleures relations sociales chez les enfants d'immigrants.*[11]

On pourrait invoquer plusieurs raisons pour expliquer le meilleur rendement scolaire des enfants qui conservent leur langue maternelle malgré la pression qu'exercent leurs pairs et la société en faveur de

5. Cummins, J., 1981, *op.cit.*
6. Vygotsky, L.S., *Thought and Language*, M.I.T. Press, Cambridge, Mass., 1962, p. 110.
7. Lambert, W.E., et Tucker, G.R., *Bilingual Education of Children: The St. Lambert Experiment*, Newbury House, Rowley, Mass., 1972.
8. *Op.cit.*
9. Ramsey, C.A., et Wright, E.N., *Students of Non-Canadian Origin: The Relation of Language and Rural-Urban Background to Academic Achievement and Ability*, Board of Education for the City of Toronto, Toronto, 1969.
10. Bhatnagar, J., *Linguistic Behaviour and Adjustment of Immigrant Children in French and English Schools in Montreal*, *International Review of Applied Psychology*, 29, 1980, pp. 141-159.
11. *Op. cit.*

l'utilisation exclusive de l'anglais ou du français.

Premièrement, comme nous l'avons déjà souligné, de nombreuses recherches prouvent clairement que le bilinguisme influence positivement le développement intellectuel et scolaire des enfants. Deuxièmement, les enfants des minorités linguistiques qui parviennent à un équilibre émotif dans leur adaptation à la culture de la majorité et à leur culture ancestrale obtiennent de meilleurs résultats que ceux qui sont ambivalents face à la question culturelle[12]. Le maintien de la langue ancestrale constitue de toute évidence un aspect important de l'adaptation de l'enfant à la culture ancestrale.

Troisièmement, on pourrait mentionner la qualité de la communication entre l'enfant et ses parents à la maison. Dans une étude longitudinale qu'il menait récemment en Angleterre, G. Wells[13] montre que, chez les enfants, l'apprentissage de la lecture à l'école est étroitement lié à la mesure dans laquelle leurs parents s'intéressent à leur élocution. Si les parents maîtrisent mal l'anglais, la qualité de leur interaction avec leurs enfants en anglais sera vraisemblablement inférieure à celle de leur interaction dans leur langue maternelle. Aussi peut-on attribuer les piètres résultats scolaires des enfants d'immigrants qui utilisent exclusivement l'anglais ou le français dans leurs rapports avec leurs parents et leurs amis, et sur lesquels se penche Bhatnagar, à la piètre qualité de leur communication avec leurs parents dans leur langue seconde.

Voilà qui donne à penser que les enseignants devraient faire preuve d'une extrême prudence lorsqu'ils incitent les parents d'enfants de groupes minoritaires à n'utiliser que l'anglais à la maison. Que la langue parlée à la maison soit ou non la même que la langue d'enseignement importe très peu, comparativement à la qualité des relations entre enfants et adultes. Ainsi, au lieu d'encourager les parents à passer à l'anglais, les enseignants devraient les encourager à inculquer à leurs enfants des bases solides qui leur permettront de s'épanouir pleinement sur le plan scolaire et intellectuel en favorisant fortement l'utilisation de la langue maternelle à la maison.

En résumé, il se trouve des raisons valables sur le plan éducatif, raisons qu'appuient fortement les conclusions de diverses études, pour favoriser l'apprentissage de la langue maternelle tant à la maison qu'à l'école.

Conclusion

L'une des grandes incidences des recherches dont nous avons parlé veut que les programmes d'apprentissage des langues ancestrales supposent un retour au sens premier du terme "éducation" en ce qu'ils tentent d'exploiter au maximum le potentiel des enfants, face à l'apprentissage d'un bilinguisme oral et écrit. Mary Ashworth faisait très clairement valoir ce point dans son allocution à la conférence de l'association des TESL tenue à Toronto en 1978[14]. Elle insistait en effet sur le fait que l'éducation a pour but d'assurer le développement des enfants, c'est-à-dire de leur permettre d'accroître leurs connaissances et de s'épanouir. Les enfants d'immigrants qui remplacent leur langue maternelle par l'anglais nuisent au contraire à leur développement, puisqu'ils ne peuvent plus communiquer efficacement dans leur langue maternelle et qu'ils n'apprennent ni à la lire ni à l'écrire.

Les programmes d'apprentissage des langues ancestrales illustrent clairement le fait que le bilinguisme de nos enfants est une richesse sociale et personnelle qu'en tant que nation, nous ne pouvons nous permettre de dilapider. Les dirigeants des minorités ethnoculturelles devraient communiquer aux parents les conclusions des études pertinentes, de façon qu'ils puissent reconnaître et rejeter les opinions fausses de certains enseignants (et de certains parents, membres des minorités) au sujet du bilinguisme et de son influence sur le rendement scolaire des enfants. Les parents doivent admettre que leurs enfants possèdent un atout majeur, puisqu'ils ont la chance d'avoir "un cerveau bilingue"[15]; ils doivent veiller à ce que le système d'enseignement (où seulement quelques enseignants sont dotés de "cerveaux" semblables) ne transforme pas cet avantage en handicap.

---

12. Cummins, 1981, *op.cit.*
13. Wells, G., *Language as Interaction: The Study of Language Development*, Cambridge University Press, Cambridge, 1981.
14. Ashworth, M., Programs, Politics and Progress, document présenté à l'occasion de la conférence de l'association des TESL, Toronto, 1978.
15. Ce sont les étudiants inscrits au programme TESOL de l'université du Texas à San Antonio qui ont forgé cette expression. Ils portaient même des maillots pour transmettre leur message.

L'enseignant :

Transmettre un moyen d'expression par le message

Depuis dix ans, nous comprenons de mieux en mieux comment s'apprennent une langue maternelle et une langue seconde. Il a déjà été établi que l'enfant en bas âge apprend à parler en essayant, tout d'abord, de comprendre une situation concrète (par exemple, le fait que la maman met son manteau signifie qu'elle va faire une promenade) et en faisant ensuite le rapport entre cette situation et la langue parlée (par exemple, lorsque la maman lui dit "nous allons maintenant faire une promenade"). Après avoir été exposé à plusieurs reprises à ces situations, l'enfant finit par prononcer les mots soulignés ("promenade"), accomplissement devant lequel les parents réagissent avec joie, en l'encourageant et en lui donnant d'autres mots à prononcer. Au fur et à mesure qu'il découvre le monde autour de lui et que son vocabulaire s'enrichit, l'enfant se sert de la langue de façon créative pour exprimer ses expériences.

Au contraire, le cours typique de langue seconde n'offre jamais aux enfants, ni l'occasion ni la capacité d'exprimer leurs pensées ou leurs sentiments dans la langue seconde. Il arrive souvent que l'enseignant se serve d'un manuel ou d'un programme de cours dans lequel la langue seconde a été analysée et décortiquée en ses divers éléments, lesquels sont inculqués aux enfants à l'aide de divers exercices et travaux pratiques. Il n'est donc pas étonnant de voir que bon nombre de professeurs de langues ancestrales emploient ces méthodes parce que c'est comme ça qu'ils ont eux-mêmes appris leur langue seconde. D'ailleurs jusqu'à tout dernièrement, de nombreux théoriciens de l'enseignement des langues secondes prônaient ces méthodes.

Toutefois, ces méthodes traditionnelles d'enseignement se sont soldées par un échec, échec que fait d'ailleurs ressortir le succès spectaculaire des programmes bilingues ou "d'immersion". Par exemple, dans le cadre des programmes d'immersion en langue française, les enfants apprennent très vite à parler couramment sans pour autant perdre du terrain dans leurs autres matières scolaires.

Le succès des programmes d'enseignement bilingue a donné son élan à l'enseignement des langues par la communication, où l'attention est portée sur le contenu plutôt que sur la langue elle-même, sur le message plutôt que sur le moyen d'expression. Une méthode similaire a également été adoptée pour l'enseignement de l'anglais langue maternelle en Amérique du Nord et en Grande-Bretagne. L'apprentissage de la langue comme tel est donc relégué au second plan, et l'on insiste sur *l'utilisation* de la langue comme moyen d'apprentissage. Les théoriciens croient en effet qu'en offrant aux enfants des lectures et des documents audio-visuels qui les intéressent vraiment, et en les encourageant à mettre par écrit leurs expériences, leurs idées et leurs sentiments, on leur donnera une connaissance beaucoup plus vaste de la langue et une plus grande motivation à s'en servir qu'avec les cours traditionnels axés sur la grammaire et la structure linguistique.

Ces réflexions sur la nature de l'enseignement et de l'apprentissage des langues fait l'objet des trois premiers exposés de ce chapitre. Dans le premier, Rebecca Ullmann compare les principes de l'enseignement par grammaire-traduction, à ceux du système audio-linguistique et de l'enseignement des langues secondes par la communication, et elle préconise l'adoption d'un programme de langue seconde qui engloberait des activités de communication, des éléments culturels et l'enseignement général de la langue en question, en plus du programme linguistique traditionnel.

Dans son exposé, Cynthia Chambers offre pour sa part des suggestions détaillées pour la mise en application de certains aspects de ce programme élargi, en prenant pour exemple les programmes d'enseignement de la langue dénè dans les Territoires du Nord-Ouest. La plupart des activités qu'elle mentionne sont aptes à l'acquisition des compétences linguistiques en général (qu'il s'agisse d'une lan-

gue première ou seconde) et l'expérience linguistique qu'elle propose semble convenir particulièrement aux enfants dont les familles ne savent souvent ni lire ni écrire.

Le troisième exposé, présenté par Irene Wiebe, offre également de nombreuses suggestions pour l'enseignement des langues, et elle aussi prône un programme fondé sur le vécu de l'enfant. Les buts de l'enseignement des langues s'inscrivent dans une perspective plus vaste, à savoir "permettre à l'enfant d'exprimer son être grâce à la langue".

Ces trois exposés confèrent au professeur de langues ancestrales, comme à celui d'anglais ou de français langues secondes, un rôle difficile à jouer: apprendre aux enfants à se servir de la langue pour aiguiser leurs facultés intellectuelles comme instrument du savoir. Selon les trois auteurs, il s'agit là de la seule façon d'apprendre une langue, et il est impossible d'obtenir des résultats sans faire appel à l'expérience, à la communication et à la culture qui s'y rattachent.

Mais, comment les professeurs de langues ancestrales peuvent-ils réorienter leur programme pour tenir compte de ces nouvelles idées sur l'apprentissage des langues? Comme bon nombre de participants l'ont souligné, le perfectionnement professionel est nécessaire afin d'améliorer la qualité des programmes. Aline Charbonneau-Dagenais expose de façon générale le cours mis sur pied à l'université de Montréal pour former les professeurs qui participent au "Programme d'enseignement des langues d'origine du Québec". Toutefois, les professeurs de langues ancestrales n'ont pas toujours la possibilité de bénéficier d'un cours reconnu sur l'enseignement des langues. C'est pourquoi Sandra Venables propose aux intéressés toute une série de moyens pratiques d'accroître leur connaissance du processus d'apprentissage des langues ancestrales et d'améliorer leurs techniques d'enseignement.

Il est toutefois évident que le perfectionnement professionel des enseignants de langues ancestrales ne peut être que limité sans l'appui des établissements scolaires. David Wilman raconte l'histoire encourageante de la coopération entre organismes gouvernementaux, communautés, universités et établissements privés qui a présidé à la formation d'enseignants inuit pour les cours bilingues dans les Territoires du Nord-Ouest.

Ces exposés nous fournissent donc une indication claire de l'orientation que doivent adopter les enseignants de langues ancestrales pour améliorer leurs programmes et des suggestions concrètes pour amorcer le changement. Bien qu'il ne faille pas minimiser l'importance des obstacles institutionnels, politiques et financiers qui se dressent devant eux, l'exemple des Territoires du Nord-Ouest montre bien qu'il y a moyen de les surmonter.

L'enseignement des langues secondes: méthodes traditionnelles et méthodes axées sur la communication

Rebecca Ullmann

L'une des grandes caractéristiques de l'enseignement des langues secondes, c'est qu'il fait constamment l'objet de recherches. Au fil des ans, diverses méthodes ont été tour à tour préconisées, adoptées et rejetées. Aussi serait-il bon que nous nous penchions sur certains des changements qu'a subis ce secteur depuis une trentaine d'années. L'étude de ces changements, qui ont donné naissance à l'intérêt que la profession manifeste actuellement pour les méthodes axées sur la communication permet d'expliquer l'engouement que celles-ci suscitent auprès des professeurs de langues.

Les méthodes traditionnelles en enseignement des langues secondes

Avant 1960, l'enseignement de la langue seconde était en général introduit au secondaire et recourait surtout à la méthode grammaire-traduction. Il s'agissait d'inculquer aux élèves des connaissances suffisantes pour qu'ils puissent lire et traduire des textes dans leur langue seconde. Les élèves étaient également censés se familiariser avec la civilisation propre à cette langue au contact de sa littérature. On insistait peu sur l'aspect oral. Résultat: seuls les élèves exceptionnels parvenaient à maîtriser la langue parlée. En d'autres termes, la méthode grammaire-traduction n'atteignait qu'un succès mitigé, ses objectifs étant incomplets. Il fallait donc inventer une nouvelle pédagogie susceptible de permettre davantage aux élèves d'en venir à parler couramment leur langue seconde.

C'est ainsi que, dans les années 1960 et 1970, on a eu recours à l'audiolinguisme. Diamétralement opposée aux méthodes des années 1950, cette pédagogie préconisait la mise en oeuvre d'un vaste programme structuré et axé davantage sur le dialogue et les exercices que sur la langue écrite. Elle se fondait largement sur le principe selon lequel la compréhension et l'expression orales précèdent la lecture et l'écriture. On supposait que les élèves allaient s'initier au code grammatical grâce à la répétition et à la mémorisation, et qu'ils allaient ainsi acquérir un contrôle automatique de leur langue seconde. Une fois acquis les mécanismes oraux automatiques, les élèves pourraient fonctionner dans des situations non prévues, c'est-à-dire utiliser leur langue seconde dans n'importe quelle circonstance.

Sur le plan théorique, on justifiait le recours à l'audio-linguisme par la linguistique structurale et la psychologie comportementale. Selon la psychologie comportementale, les élèves pouvaient apprendre une langue seconde par un

simple conditionnement mécanique: la linguistique structurale permettait de poser qu'une description adéquate de la langue pouvait découler de l'analyse de ses composantes orales et écrites. Il n'était pas nécessaire, estimait-on, de voir comment ces composantes s'utilisaient dans les faits, à des fins de communication.

Une nouvelle pédagogie fut donc mise au point. Elle s'appuyait essentiellement sur les exercices de répétition, de substitution et de transformation, et visait à faire acquérir aux élèves des mécanismes automatiques. Une nouvelle technologie fut également élaborée. Les manuels traditionnels durent céder la place au magnétophone et au livre du maître. Les enseignants durent mémoriser des dialogues qu'ils allaient faire répéter aux élèves. Ces dialogues étaient construits de façon à favoriser l'apprentissage de certaines structures et de certains éléments du vocabulaire. Dans l'ensemble, leur contenu était insignifiant, et leur langue artificielle.

À la fin des années 1960 et pendant la décennie suivante, bien des enseignants ont commencé à contester cette pédagogie nouvelle, à la fois dans ses objectifs et ses méthodes, parce qu'il était évident que, si les élèves pouvaient répondre correctement et automatiquement aux questions posées dans le cadre d'exercices structurés, ils étaient incapables d'adapter leurs réponses à des circonstances exigeant un apport plus personnel. Cette contestation a mené à ce que nous appelons les méthodes axées sur la communication.

Les méthodes axées sur la communication

Ces dernières années, on a surtout mis l'accent sur l'emploi de la langue et tenté d'appliquer des techniques d'enseignement axées davantage sur la communication. Deux grandes méthodes ont été mises au point. La première et la plus linguistique des deux, exploitée surtout en Europe, est une démarche analytique et largement cognitive; elle favorise l'étude des fonctions de communication de la langue, entre autres, présentation d'excuses, description, demande, promesse. Les élèves sont amenés à s'y exercer dans diverses situations et contextes réalistes. Les enseignants et les responsables de l'élaboration des cours tentent délibérément de motiver les élèves en reliant directement la langue et l'information des programmes à leurs besoins. Bref, les programmes mettent davantage l'accent sur les fonctions linguistiques que sur les structures grammaticales.

La seconde, plus expérimentale, est non analytique; elle est, par exemple, appliquée dans des contextes bilingues. L'apport linguistique est moins contrôlé, donc plus naturel, et l'élève est en général très motivé parce qu'il doit fonctionner et communiquer dans sa langue seconde. On insiste surtout sur l'apprentissage de la langue par l'étude de thèmes plutôt que par l'étude structurée de la langue comme telle.

S'ils tentent de créer un contexte situationnel pour l'apprentissage de la langue seconde, les enseignants n'en négligent pas pour autant la nature du contenu substantif de leur programme. En effet, l'introduction d'un contenu valable et non dénué d'intérêt aux programmes des classes bilingues constitue un facteur extrêmement important dans l'apprentissage de la langue seconde. On reconnaît de plus en plus que les élèves doivent avoir l'occasion de raffiner leurs connaissances linguistiques au contact de sujets qui les intéressent et qui élargissent leurs horizons.

Si le contenu du cours est bien pensé, l'enseignement d'une langue seconde peut permettre de transmettre une connaissance du patrimoine, des traditions et de la philosophie des peuples qui la parlent. Par ailleurs, les élèves sont d'autant plus motivés à employer leur langue seconde lorsque le contenu du cours est adapté à leurs besoins et à leurs intérêts. L'expérience montre que les élèves s'expriment dans la langue seconde lorsque cela leur permet d'acquérir des informations nouvelles, de relever un défi ou de convaincre un interlocuteur d'un point important au cours d'une discussion. Les enseignants trouvent donc intérêt à employer la langue seconde comme un instrument ou un outil. Celui-ci favorise la poursuite d'un autre objectif que les élèves jugent valable ou important pour accroître la communication à l'intérieur des programmes d'enseignement des langues secondes.

Conclusion — Il faut envisager les programmes d'enseignement des langues secondes dans une plus vaste perspective

Bien qu'ils accueillent favorablement les méthodes axées sur la communication, et qu'ils admettent la nécessité de modifier leurs programmes, les professeurs de langue seconde ne peuvent souvent pas abandonner du jour au lendemain leurs vieilles habitudes et repartir à zéro. Ils ont souvent investi beaucoup de temps et d'argent dans les programmes en cours. Ils peuvent avoir mis beaucoup d'énergie dans la mise au point de nouveaux cours adaptés aux besoins de leurs élèves.

Si l'on envisageait d'adopter une perspective plus vaste face aux programmes d'enseignement des langues secondes, on pourrait peut-être en venir à introduire graduellement les changements requis. La mise au point d'un programme mixte comportant des éléments distincts et égaux en importance dans les domaines de la langue, de la communication, de la culture et de l'enseignement dans la langue seconde pourrait conférer de nouvelles dimensions à nos pratiques actuelles.

Une telle approche offre d'énormes possibilités. Elle peut permettre une gamme variée d'expériences linguistiques essentielles à l'apprentissage d'une langue seconde en situation. Elle peut permettre non seulement de donner une plus grande souplesse et une plus grande portée à l'enseignement, mais aussi de disposer d'objectifs précis pour chacune des composantes du programme, et de mettre au point des méthodes axées sur la communication plutôt que structurées dans le respect des règles. Elle peut encore fournir une base pour l'élaboration d'auxiliaires didactiques favorisant la communication et présentant des contenus substantifs valables. En fait, elle pourrait offrir un cadre susceptible d'encourager les professeurs de langue à poursuivre leurs efforts pour améliorer leur cours.

L'enseignement des langues ancestrales dans les régions rurales et les régions isolées: les moyens et les méthodes

Cynthia Chambers

Les langues dénées font partie de la famille athabascane, tout comme les langues navaho, apache et sarsise. Dans les Territoires du Nord-Ouest, quatre langues dénées sont parlées: celles des Loucheux, des Tchippewayens, des Esclaves et des Flancs-de-chien. L'esclave compte cinq grands groupes de dialectes. En fait, chaque collectivité a le sien. Voilà donc une situation linguistique très complexe et diversifiée. Mais ce n'est pas tout: ces langues subissent toutes une évolution rapide. Il arrive même que l'on trouve des différences phonologiques et morphologiques radicales entre la langue d'un jeune Dénè et celle d'un ancien. L'incidence de ces différences, entre les dialectes ou les groupes d'âge, sur la mise au point des matériaux didactiques et sur l'enseignement proprement dit est énorme. Faut-il concevoir du matériel didactique dans chaque dialecte? Faut-il concevoir des outils sans texte et remettre la rédaction à chaque collectivité ou à chaque région dialectale? Faut-il viser à se doter d'un système d'écriture normalisé comme en anglais ou en chinois?

À l'intérieur des 26 collectivités dénées, on retrouve d'énormes différences dans les connaissances linguistiques des enfants d'âge scolaire, et surtout ceux du niveau primaire. Dans sept collectivités, comme celle de Fort Franklin, toute la population d'âge scolaire maîtrise parfaitement la langue dénée. Dans six autres, quelques enfants seulement parlent ou comprennent leur langue ancestrale. Là où le loucheux est parlé, à Fort MacPherson par exemple, les risques de disparition sont énormes. Dans les autres collectivités, les plus nombreuses, les connaissances ne sont pas uniformes. Je soupçonne les enfants des huit écoles de ces collectivités d'avoir des connaissances

passives de leur langue maternelle. J'emploie le verbe "soupçonner" pour la simple raison que, jusqu'à présent, aucune recherche n'a établi avec exactitude le niveau de connaissances de ces enfants – information qu'il faudrait posséder pour pouvoir concevoir et appliquer des programmes d'enseignement valables.

Les programmes actuels

Les divers types de programmes actuels d'enseignement de la langue dénée ont été établis non pas en fonction des besoins des élèves, mais plutôt de facteurs comme l'engagement de la collectivité face à ces programmes et les ressources existantes. "Y a-t-il un moniteur?" "Le moniteur sera-t-il formé?" "Existe-t-il un programme?" "Les autres membres du personnel de l'école sont-ils favorables à l'idée?" Voilà des questions qui se posent souvent lorsqu'une collectivité dénée veut organiser un programme d'apprentissage de sa langue.

Dans les lignes qui suivent, je donnerai un bref aperçu des programmes d'enseignement du dené qui sont actuellement offerts dans les Territoires du Nord-Ouest. Dans les sept localités dont les enfants parlent couramment le dené lorsqu'ils commencent l'école, un seul établissement utilise cette langue comme langue d'enseignement de la maternelle à la deuxième année. Dans les six autres, les enfants sont, dès les premiers jours, placés dans des situations d'"immersion": toutes les activités sont menées en anglais, mais, ce qui compense un peu, les adjoints, et parfois les enseignants eux-mêmes, sont bilingues.

Dans les six localités où l'avenir de la langue est sérieusement compromis, et où les enfants la comprennent très peu, deux écoles seulement offrent actuellement un programme de "dené langue seconde". Un autochtone formé en cours d'emploi dispense l'enseignement. Il ne dispose d'aucun programme officiel et anime chaque jour dans quelques classes, ou dans toutes les classes de son école, des séances de langue parlée qui durent de 20 à 40 minutes.

Dans les huit collectivités aux niveaux de connaissances variés, se retrouvent des programmes variés allant de l'enseignement du dené langue seconde, à l'alphabétisation ou à l'absence de programme. La situation varie également d'une collectivité à l'autre pour ce qui est de l'élaboration des programmes et de l'enseignement comme tels. Ces collectivités sont en général moins isolées et plus urbanisées que les autres. Aussi, à l'intérieur d'une même école, et même d'une même classe, on peut retrouver des enfants qui parlent couramment le dené, d'autres qui le parlent un peu et d'autres encore qui ne parlent que l'anglais. Jusqu'à présent, aucun des programmes de ces huit écoles ne semble véritablement adapté aux besoins des petits Dénés.

La population des écoles varie de 16 à Trout Lake à à peu près 400 à Rae Edzo. Aucune des écoles ne possède de laboratoire de langues. Certaines sont très pauvres en ressources – matériel et équipement audio-visuels, programme déterminé, enseignants formés ou conseillers linguistiques. La majorité des collectivités dénées ne comptent qu'une seule école, administrée par les autorités territoriales; les gens n'ont donc pas le loisir d'envoyer leurs enfants à l'école de leur choix.

Certains programmes de dené sont cependant offerts. Nous verrons certaines des méthodes et des moyens employés. En premier lieu, nous nous arrêterons aux programmes de "dené langue seconde"

Les méthodes d'enseignement du dené langue seconde

Les objets concrets – L'association entre un mot et ce qu'il représente étant beaucoup plus forte lorsque l'enfant peut établir lui-même des liens avec les objets ou les situations, l'apprentissage du dené langue seconde se fait le plus concret possible au tout début. Par exemple, on utilise des vêtements, des animaux-jouets, des pistolets, des voitures, de la vaisselle, des contenants de produits alimentaires vides, des fruits en plastique, des objets culturels comme des filets de pêche, des raquettes, et des outils, comme des instruments pour repriser les filets, des écharneurs, et des accessoires de couture. L'emploi de ces objets est d'autant plus approprié qu'il n'existe pas de matériel didactique comme tel pour l'enseignement du dené.

Les illustrations – Les illustrations constituent aussi une ressource importante. Mais il peut-être difficile d'en trouver qui reflètent la culture dénée. Les magazines comme *Owl* et *Ranger Rick* renferment d'excellentes photographies d'animaux sauvages. Les calendriers présentent aussi souvent des photographies d'animaux sauvages ou de scènes diverses qui peuvent être utiles. Bien des associations autochtones publient maintenant des calendriers culturellement et artistiquement valables; on peut aussi y recourir. Sans oublier évidemment le bon vieux *National Geographic*, les photos en noir et blanc, etc.

Ce qu'il faut se rappeler lorsqu'on se sert d'illustrations:

a) Abonner l'école ou s'abonner à l'un des magazines mentionnés ci-dessus pour pouvoir se procurer facilement les illustrations.

b) Si la collectivité est pauvre en magazines, demander à une paroisse ou à une association vouée à l'éducation dans une ville voisine d'en donner à l'école.

c) Monter les illustrations sur bois, carton souple ou bristol. On peut les coller, mais le montage à sec donne de meilleurs résultats. Si les enfants doivent les manipuler beaucoup, il est préférable de les laminer: elles durent plus longtemps ainsi. Si l'école n'a pas

de laminoir, faire faire l'opération ailleurs.

d) Utiliser des supports de couleurs différentes selon les thèmes ou les structures grammaticales. Les illustrations sont ainsi plus facile à utiliser et à préparer.

e) Dans la mesure du possible, coller un endos de feutre au montage pour pouvoir utiliser les illustrations avec le tableau de feutre. On peut aussi préparer des pattes de bristol que l'on agrafe au dos des illustrations; celles-ci peuvent ainsi tenir debout sur une table.

f) S'assurer que les illustrations sont suffisamment grandes pour que tous les élèves puissent les voir.

Le tableau de feutre — Très utile. On peut en fabriquer un en collant un morceau de feutre sur un contre-plaqué ou sur un vieux chevalet de peintre. On peut y placer des illustrations pour présenter un nouveau vocabulaire ou réviser. On peut aussi y placer des objets et demander aux enfants de faire différents exercices en y ayant recours, pour renforcer leur compréhension de la langue parlée. On peut utiliser des objets de feutre pour enseigner le calcul ou les couleurs, pour raconter de petites histoires et pour classer des mots selon leur première syllabe.

Les diapositives et les enregistrements magnétiques — Chaque école possède au moins un photographe en herbe. Réunir une série de diapositives sur un même thème et préparer une bande sonore comportant de brefs énoncés ou des questions élémentaires portant sur chaque diapositive.

Le diascope — Toutes les écoles n'en on sûrement pas, mais si vous en avez un, utilisez-le. On peut préparer des schémas linéaires très simples sur des supports transparents pour expliquer une structure grammaticale; on peut dessiner sur le support tout en le projetant et en parlant — le dessin obtenu est clair et grand.

L'épiscope — Bien des moniteurs de langues avec qui j'ai travaillé se servent de l'épiscope pour préparer leur matériel. Il suffit de choisir des petites illustrations dans des livres, des revues, ou sur des affiches et de les reproduire, en les projetant à l'épiscope, sur un mur où l'on aura pris soin de fixer un carton. On peut aussi les colorer au crayon feutre. C'est une manière très simple de fabriquer ses propres affiches.

Le magnétophone à cartes — Toutes les écoles n'en ont pas non plus. Cependant, beaucoup en ont et, en général, ils sont enfouis sous une pile d'ouvrages dans un débarras ou ailleurs, souvent parce qu'on ne sait pas s'en servir. Ces appareils peuvent être très utiles surtout lorsque l'on veut diviser une classe en petits groupes. On s'en sert pour améliorer la prononciation des élèves, pour réviser des structures de phrases ou pour faire de simples exercices du type questions-réponses.

Les centres d'écoute — La plupart des écoles ont un magnétophone. Pour faire un centre d'écoute, un petit mixeur et six casques à écouteurs suffisent. On peut enregistrer des exercices structuraux ou de courts dialogues et laisser un groupe de six élèves ou moins les travailler. Une fois que les élèves ont acquis un certain niveau de compréhension, on peut se servir de petits ouvrages sans texte et culturellement pertinents, et enregistrer une ou deux phrases au sujet de chaque page.

Savoir adapter les auxiliaires didactiques aux situations. Chaque école du Nord possède une salle de documentation remplie de livres, de trousses et autres auxiliaires variés qu'un tel ou une telle a commandés, mais qui sont restés là depuis. Chaque fois que je travaille sur place avec des moniteurs, nous passons quelques heures à fouiller la salle de documentation. En général, nous parvenons à mettre la main sur du matériel qui peut être adapté à l'enseignement du déné. Entre autres, les trousses *Instructo* destinées à l'enseignement des sciences, de l'hygiène et des sciences sociales et qui contiennent de grandes illustrations couleurs avec endos de mousse sur une gamme variée de sujets comme les parties du corps, les groupes d'aliments, l'espace, le temps, etc., des séries de grandes affiches destinées au perfectionnement des aptitudes linguistiques ou à l'enseignement des sciences sociales et qui peuvent permettre de mieux assimiler le vocabulaire et les structures grammaticales.

Si des cours de français langue seconde sont donnés dans votre école, vous pouvez parfois adapter les affiches et les illustrations sur support transparent qui y sont destinées. Vous devriez également tenter de voir ce qui se fait dans le cadre des programmes d'enseignement des langues qui s'apparentent à la vôtre sur le plan linguistique et culturel.

Les méthodes d'enseignement du déné langue seconde

L'évaluation des connaissances

Avant de procéder à l'enseignement comme tel, tout professeur doit savoir ce qu'il doit enseigner. Et il ne peut y arriver qu'en évaluant les connaissances de ses élèves. Comme il n'existe aucun test pour évaluer les connaissances en déné, les enseignants doivent mettre leurs propres méthodes au point; ils doivent tenter d'évaluer l'aptitude des élèves à comprendre le déné, et leur aptitude à le parler. Les résultats obtenus peuvent servir à diviser les élèves en groupes aussi bien qu'à évaluer leurs connaissances.

La division des élèves en groupes

Lorsque les élèves sont divisés en petits groupes en fonction de leurs aptitudes, ils sont moins susceptibles de s'ennuyer, le contenu des cours étant adapté à leurs connaissances. Il est encore plus facile de procéder de cette façon lorsque l'enseignant a de l'aide, soit d'un autre enseignant, de parents ou d'élèves plus avan-

cés qui parlent un peu la langue cible et qui viennent lui prêter main forte.

La démarche pédagogique

C'est en général aux élèves de neuf à douze ans que l'apprentissage du dené langue seconde réussit le mieux. Je préconise largement la création de situation d'"immersion". Chaque minute où l'anglais est utilisé est perdue pour l'apprentissage de la langue ancestrale. Pour créer une atmosphère d'"immersion", on peut, par exemple, avoir recours à des signes pour indiquer aux élèves que l'on veut qu'ils fassent telle ou telle chose, plutôt que de leur parler en anglais. On peut également leur apprendre rapidement certaines directives dans la langue ancestrale, et en ajouter périodiquement.

Par exemple:

On se divise en équipes.
On se met en rangs.
On forme un cercle.

Il ne faut pas trop se presser pour apprendre à lire et à écrire aux petits. Ils doivent d'abord se familiariser avec la langue parlée. Ils devraient connaître les mots qu'ils apprennent à lire et à écrire (c'est-à-dire savoir les reconnaître lorsqu'ils les entendent, savoir les dire et les comprendre). Lorsqu'on juge que certains élèves ont atteint ce niveau de connaissances, on peut, en adoptant une démarche dynamique, commencer l'apprentissage de la lecture — mais l'accent doit toujours être mis sur la compréhension et sur l'expression orales.

Le contenu

D'après mon expérience, les moniteurs de dené langue seconde qui ne partent d'aucun programme précisant ce qu'il faut enseigner et quant il faut l'enseigner finissent toujours par montrer un grand nombre de mots — le nom des choses. Malheureusement, il est très difficile de tenir une conversation lorsque l'on connaît des centaines de noms, mais aucune structure grammaticale.

Un bon programme comporte trois éléments: vocabulaire, structures grammaticales et conversation. L'incorporation de ces trois éléments à chacune des leçons offre beaucoup de possibilités et stimule l'intérêt. En automne, les Dénés aiment beaucoup s'adonner à la cueillette des baies. À partir d'un thème comme celui-là, on peut introduire différentes structures autour des parties du discours. Par exemple:

Verbes: cuire, cueillir, laver, nettoyer, etc.
Adjectifs: mûr, délicieux, rouge, vert, etc.
Substantifs: baie, corbeille, pot, eau, sucre, cuiller, etc.
Prépositions locatives: dans, sous, sur, etc.

Savoir utiliser la langue d'une manière significative

Le meilleur moyen d'apprendre à parler une langue, c'est de pouvoir s'y initier dans des contextes "naturels". Il y a donc lieu d'offrir aux enfants la possibilité d'utiliser la langue cible dans des situations réelles. On peut y arriver de diverses manières. Par exemple, si les élèves ont appris le vocabulaire associé à la cueillette des baies, on peut les emmener en cueillir. On peut inviter quelqu'un à venir les aider à les cuire. Il faut dans ce cas s'assurer qu'il s'agit d'une personne qui a la langue cible pour langue maternelle. L'un des meilleurs moyens d'aider les enfants à s'exprimer dans la langue cible dans des contextes "naturels", c'est de les mettre en contact avec des gens dont c'est langue maternelle.

Dans les Territoires du Nord-Ouest, certaines écoles offrent des programmes d'apprentissage en situation de la culture, c'est-à-dire des programmes dans le cadre desquels les enfants s'initient à toute une gamme d'activités traditionnelles (arts et techniques artisanales, chasse à la trappe, piégeage, préparation des peaux, etc.), ce qui permet de renforcer les acquis linguistiques. En fait, je recommande la fusion de ces deux programmes dans la mesure du possible: il s'agit d'un moyen d'apprendre la langue dans des contextes significatifs.

La langue ancestrale comme langue d'enseignement

Jusqu'à présent, nous avons mis au point huit petits recueils de textes et huit cahiers d'exercices connexes pour les programmes ou le dené sert de langue d'enseignement. L'accent est mis sur la reconnaissance des mots, la compréhension et l'analyse grammaticale. Ces documents portent chacun sur un thème; la démarche thématique s'impose donc. Pour en arriver aux thèmes retenus, nous avons mené des consultations auprès des anciens et des professeurs de dené; les professeurs ont ensuite recueilli davantage d'information au moyen d'entrevues enregistrées dont le contenu a été transcrit.

Il s'agit en fait d'enseigner une matière précise, comme les sciences sociales, les sciences, l'hygiène, l'éducation physique, les arts, etc., en partant de thèmes comme la chasse à la trappe, le caribou, la chasse, les jeux traditionnels, les activités sociales, et ainsi de suite. L'enseignant organise des activités qui visent à transmettre des connaissances, mais aussi à renforcer un vocabulaire précis. Les enfants font ensuite un compte rendu que l'enseignant enregistre en ayant recours à la démarche de l'expérience linguistique. Lorsque les enfants possèdent un vocabulaire suffisamment étendu et qu'ils peuvent le reconnaître sur papier, ils travaillent avec les recueils de textes. Ainsi, dans chaque cas, nous tentons de partir des connaissances de la langue parlée pour développer les aptitudes à la lecture et à l'écriture, et, toujours, nous organisons des activités pratiques et des activités linguistiques axées sur certains thèmes précis.

On peut appliquer cette méthode sans recueils de textes ni cahiers d'exercices. Cependant, pour y arriver, les enseignants doivent bien connaître le système

phonétique et syntactique de la langue cible pour pouvoir initier les élèves à la lecture et à l'écriture au moyen de la démarche de l'expérience linguistique. À l'heure actuelle, le programme de formation des maîtres des Territoires du Nord-Ouest ne dispense pas véritablement de cours axés sur l'enseignement du déné (initiation à la lecture et à l'écriture, grammaire, pédagogie); nous devons donc nous limiter, pour le moment, aux recueils de textes et aux cahiers d'exercices de base.

Conclusion

L'application de programmes d'enseignement des langues ancestrales dans les collectivités rurales et les collectivités isolées n'est pas chose facile. Le manque de professeurs, de programmes, d'auxiliaires didactiques et de recherches ne sont que quelque-uns des problèmes qui se posent. Et seule l'affectation de ressources en quantité suffisante peut permettre de les régler. Les responsables du niveau de financement des programmes d'enseignement des langues ancestrales ne débloqueront les fonds requis que lorsqu'ils auront vraiment décidé d'incorporer cet enseignement au programme scolaire. Pour provoquer ce genre de décisions, des pressions politiques s'imposent parfois. À mon avis, c'est à ceux qui savent ce que peuvent devenir les programmes d'apprentissage des langues ancestrales et ce dont on a besoin pour y arriver qu'il appartient d'informer les collectivités concernées et de collaborer avec elles pour que les pressions politiques requises pour accroître le financement soient exercées.

En fait, tout au long de mon exposé, je vous ai entretenus de la manière dont nous devons nous y prendre pour nous débrouiller . . . pour nous débrouiller sans programmes . . . pour nous débrouiller avec des ressources limitées (matériel et équipement, professeurs compétents, etc.) . . . pour nous débrouiller avec des groupes trop nombreux, et ainsi de suite. Oui, nous devons nous débrouiller; mais, nous devons aussi essayer de provoquer des changements. Autrement, nous en resterons là.

La langue seconde et les enfants ayant des difficultés d'apprentissage

Irene Wiebe

Plusieurs raisons expliquent que l'apprentissage d'une langue seconde puisse poser des difficultés pour certains enfants. Les élèves des cours de langue seconde ont déjà franchi toutes les étapes du processus d'apprentissage d'une langue et peuvent, dans la plupart des cas, fonctionner parfaitement bien dans une langue et une culture. En conséquence, ils peuvent n'être pas pressés d'acquérir une autre langue. La connaissance de la langue maternelle peut en outre venir compliquer le processus d'apprentissage de la langue seconde parce que ses particularités et celles de la langue première risquent d'interférer. De plus, l'élève qui perçoit l'apprentissage d'une langue seconde comme une menace à son identité personnelle ou culturelle peut se montrer carrément réticent.

Les enfants qui apprennent leur langue maternelle ont le temps d'en découvrir toutes les structures, mais ceux — d'âge scolaire — qui font l'apprentissage d'une langue seconde doivent l'assimiler rapidement pour pouvoir poursuivre leurs études et fonctionner dans leur nouveau milieu. Ils doivent apprendre à écouter, à parler, à lire et à écrire dans cette nouvelle langue.

Lorsqu'ils apprennent une langue seconde, les enfants doivent en outre s'adapter à une nouvelle culture, à un nouveau mode de vie. Pour ce faire, ils doivent se sentir appuyés par leur entourage. Il ne leur suffit pas d'apprendre une nouvelle langue; ils doivent aussi se familiariser avec des significations et des emplois différents sur le plan culturel.

La motivation est essentielle à toute forme d'apprentissage. Pour les élèves des cours de langue seconde, la motivation dépend de la qualité de leur expérience avec la nouvelle langue et la nouvelle culture. Ils doivent sentir que l'apprentissage d'une nouvelle langue et la participation à une nouvelle culture peuvent leur être agréables. Pour pouvoir acquérir et maintenir un sentiment d'assurance et une image positive d'eux-mêmes, ils doivent être à l'aise dans le nouveau milieu, et voir leur apprentissage de la nouvelle langue porter fruit. On doit donc leur offrir la possibilité:

1. d'entendre et de comprendre des concepts et des idées;
2. de communiquer oralement et avec assurance des idées et des sentiments;
3. de décoder, de comprendre, d'interpréter et d'apprécier des informations écrites appropriées à leur niveau de connaissances, et
4. d'écrire clairement et correctement suivant leur niveau de connaissances.

Pour réussir, les enfants doivent avoir une image positive d'eux-mêmes. Ils doivent donc avoir la possibilité:

1. de s'adapter à des méthodes d'enseignement, à une discipline et à une organisation scolaire qui peuvent être différentes de ce qu'ils ont connu jusque-là;
2. de travailler à des niveaux compatibles avec leurs connaissances et de pouvoir y obtenir de bons résultats;
3. de travailler dans des milieux d'apprentissage où ils se sentent en sécurité;
4. d'acquérir des habitudes qui leur permettent d'apprendre à régler leurs problèmes seuls, et
5. d'apprendre à établir des relations positives avec leurs camarades et avec les adultes.

Pour pouvoir apprendre à s'exprimer aussi dans leur langue maternelle, ils doi-

vent avoir l'occasion d'évoluer dans un milieu riche sur le plan linguistique. Ils doivent pouvoir entendre d'autres langues et avoir la possibilité d'utiliser leur langue dans des contextes qui les intéressent. Ils doivent se sentir encouragés à communiquer leurs idées et leurs sentiments dans la langue de leur choix. Dans certaines situations, les fautes doivent être corrigées, mais dans d'autres, les enfants doivent pouvoir communiquer dans leur langue seconde sans que le professeur ne les reprennent constamment. On doit accepter leurs erreurs comme une partie intégrante du processus d'apprentissage. On doit aussi en prendre note, les analyser et les retenir pour préparer d'autres leçons ou aider un élève en particulier à corriger un défaut précis.

Pour pouvoir faire un apprentissage complet de leur langue seconde, les enfants doivent pouvoir l'utiliser dans diverses situations (par exemple, dans des conversations avec des adultes, au magasin, en prenant l'autobus, et ainsi de suite). L'école peut certes en offrir la possibilité, mais dans bien des cas, les situations créées sont artificielles; il y a donc également lieu de faire des sorties avec les enfants.

Il ne suffit pas d'exposer les enfants à une langue pour leur permettre d'en venir à la maîtriser suffisamment pour réussir. Il faut aussi leur permettre de vivre des expériences concrètes grâce auxquelles ils acquerront des connaissances et des concepts précis. Les enfants doivent commencer par se familiariser avec des concepts de base auxquels pourront se greffer des connaissances linguistiques. Une fois les concepts de base bien saisis, il faut leur permettre de les exprimer. Les expériences prévues doivent être bien organisées de façon que les structures et le vocabulaire soient répétés assez souvent pour que les enfants les comprennent bien.

Lorsqu'ils ont perçu les mots et les structures et qu'ils en ont bien saisi le sens, les enfants doivent les incorporer à leurs répertoires propres. Pour pouvoir bien les intérioriser, ils doivent avoir l'occasion de les mettre en pratique. Le cadre d'enseignement de la langue seconde doit être structuré de façon que la répétition nécessaire aux premiers apprentissages puisse se produire aussi souvent que possible.

L'expression orale peut ensuite servir de base à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Ces activités doivent elles aussi être structurées de manière à favoriser la répétition de mots et de structures dans le cadre d'expériences précises.

La progression des exercices pratiques va en général de la réception à la production et des activités hautement structurées aux activités moins structurées. Les élèves devraient avoir l'occasion d'entendre à maintes reprises les formes linguistiques qu'ils ne connaissent pas, avant qu'on leur demande de les répéter; ils devraient pouvoir reconnaître et comprendre les mots imprimés avant qu'on leur demande de les écrire. Chaque enfant apprend à son rythme. Les lenteurs peuvent être attribuées à diverses causes. L'enfant qui éprouve de la difficulté à saisir des concepts peut de la même manière assimiler sa langue seconde plus lentement que les autres. La maladie, les difficultés d'élocution, de vision et d'audition, les troubles d'apprentissage et les problèmes émotifs peuvent également entraver le processus d'acquisition d'une langue seconde. Les enseignants doivent donc toujours se méfier en présence d'un enfant qui semble progresser lentement dans son apprentissage de la langue seconde et, au besoin, être disposés à s'adresser aux organismes compétents.

Pour pouvoir surmonter certaines des difficultés que peuvent éprouver les enfants dans l'apprentissage d'une langue seconde, il y aurait lieu d'établir un programme d'apprentissage conçu en fonction de l'enfant, basé sur l'expérience et qui permettrait de composer avec les différentes habitudes d'apprentissage. Et pour pouvoir faire en sorte que chaque enfant réussisse et parvienne à se percevoir d'une manière positive, il y aurait également lieu de tenir compte des principes suivants:

1. La langue dans laquelle l'enfant se sent à l'aise doit servir de point de départ à tout programme d'apprentissage linguistique.
2. En premier lieu, l'enfant doit pouvoir se faire l'oreille aux nouvelles structures linguistiques (par des exercices fréquents). Il pourra ensuite les transposer dans sa façon de penser, de parler, de lire et d'écrire.
3. Les contes et les contines sont une source d'inspiration primaire; les enfants peuvent les reprendre dans l'exploration de nouvelles structures linguistiques et dans leur découverte d'une nouvelle langue.
4. L'expérience de première main (sorties, spectacles de marionnettes, etc.) permet à certains enfants de vérifier certains des concepts qu'ils traduisent déjà en paroles; pour d'autres, c'est l'expérience qui mène à la langue.
5. Les débats, qui furent un jour le seul moyen dont on disposait pour l'apprentissage conceptuel des langues, et dont on a usé et abusé, doivent être organisés parallèlement — et d'une manière équilibrée — à diverses expériences — création en art dramatique et en écriture, chant choral, lecture, narration, recherche et ainsi de suite — qui favorisent également l'apprentissage et l'expression des concepts.
6. On doit avoir recours d'une manière équilibrée aux expériences purement verbales et aux expériences moins verbales comme la peinture, la danse, la pantomime, la sculpture, la musique, la rythmique, les jeux de mots qui tous permettent d'évoquer des pensées et des sentiments qui influent fortement sur l'apprentissage linguistique.

7. Le but de l'enseignement d'une langue, ce n'est pas de développer les aptitudes linguistiques comme telles, mais bien d'aider l'enfant à s'affirmer comme personne humaine par l'utilisation de la langue.

Le perfectionnement des professeurs de langue

Aline Charbonneau-Dagenais

Le sujet de l'atelier me semble beaucoup trop vaste pour qu'on puisse en traiter adéquatement dans le temps qui nous est imparti. C'est pourquoi, je me limiterai, après avoir brossé un tableau de la situation de l'enseignement des langues d'origine ou ancestrales au Québec, à esquisser les grandes lignes d'un programme de perfectionnement de professeurs de langue et à vous présenter une activité de perfectionnement mise sur pied à l'université de Montréal à l'intention des professeurs de langues d'origine.

Situation de l'enseignement des langues d'origine au Québec

Au Québec, l'enseignement des langues d'origine ou ancestrales est dispensé aux jeunes dans deux cadres distincts. L'un, qui relève du ministère de l'Éducation, appelé Programme d'enseignement des langues d'origine (PELO) assure, depuis 1978, l'enseignement de l'italien, du grec, du portugais et de l'espagnol à quelque 600 élèves (environ 40 groupes) du primaire et du secondaire, pendant les heures régulières de classe; l'autre, relevant du Conseil des classes ethniques du Québec, subventionné par le ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, assure, par les classes du samedi ou du dimanche, l'enseignement des langues d'origine à plus de 16 000 élèves âgés de six à dix-sept ans. Les cours sont donnés par plus de 850 personnes représentant une quarantaine d'ethnies différentes. Parmi ces personnes, on retrouve des enseignants qui possèdent un permis d'enseignement du Québec et qui oeuvrent au niveau primaire ou secondaire; les autres n'ont pas reçu de formation spécifique en pédagogie et travaillent dans divers secteurs d'activités.

L'hétérogénéité des enseignants, la diversité des situations d'enseignement et des besoins des étudiants font mieux ressortir l'importance des besoins de perfectionnement.

Grandes lignes d'un programme de perfectionnement

Un programme de perfectionement devrait permettre à l'enseignant d'améliorer sa compétence professionnelle et la qualité de sa relation maître-élève. Sans définir de façon spécifique le contenu d'un programme, j'aimerais préciser les rubriques mentionnées précédemment. La compétence professionnelle comporte deux volets: l'un, la compétence par rapport à la matière, c'est-à-dire la langue que j'appellerai compétence linguistique, et l'autre, la compétence par rapport à la façon d'enseigner cette langue, que je nomme compétence pédagogique.

Compétence linguistique

Pour enseigner une langue, l'enseignant doit avoir une connaissance de la langue, c'est-à-dire, de la nature du langage et de ses variétés; de la structure et du fonctionnement du langage; des traits culturels sous-jacents aux usages linguistiques. L'enseignant devrait, en outre, être informé du processus d'acquisition de la langue maternelle et d'une autre langue et des facteurs psychologiques, sociologiques et culturels qui ont une incidence sur l'apprentissage d'une langue. La compétence linguistique d'un professeur de langue doit se situer au delà de la manipulation habile de la langue et selon Krashen (1978), "being a native speaker of a language does not qualify a person to teach it"[1].

Compétence pédagogique

En plus d'une connaissance de la langue, l'enseignement d'une langue suppose un savoir-faire par rapport à la matière à enseigner, la langue. Un programme de perfectionnement devra fournir aux enseignants le savoir-faire et les techniques nécessaires à la présentation des activités de la salle de classe, à la répartition et à l'organisation de la matière à enseigner. Il devra, en outre, développer chez l'enseignant une mentalité de formation permanente, en lui permettant de jeter un regard critique sur ses propres pratiques d'enseignement et en lui fournissant les moyens d'adapter son enseignement aux besoins et aux intérêts des étudiants; en le rendant capable de sélectionner et d'utiliser un matériel pédagogique adéquat.

Relation maître-élève

L'enseignement étant composé d'une série d'interactions, l'enseignant doit donc posséder certaines qualités qui faciliteront la relation maître-élève. Quelques auteurs tels Robinett (1977)[2] et Strevens (1981)[3] ont énuméré une liste de qualités personnelles que l'on devrait retrouver chez un professeur de langue. Ce sont, entre autres, la patience, la tolérance, l'empathie et une certaine sensibilité aux étudiants. Ces qualités innées chez certaines personnes, peuvent aussi se développer si l'on part du principe: "teachers are not born, they are made". Si l'on poursuit la liste, les auteurs ajoutent des qualités qui peuvent améliorer non seulement la relation maître-élève mais aussi l'enthousiasme par rapport à la langue que le professeur enseigne et aussi par rapport aux progrès des étudiants dans cette langue.

---

1. Krashen, Stephen, *Characteristics of an effective second language teacher, Viewpoints on English as a second language*, 35 (1977).

2. Robinett, Betty W., *Characteristics of an effective second language teacher, Viewpoints on English as a second language*, 35 (1977).

Strevens[3] ajoute qu'il faut une bonne maturité émotive pour maintenir une relation maître-élève stimulante, et pour les individus, et pour le groupe. Tracer un tel portrait des compétences et des qualités personnelles d'un professeur de langue, c'est poser des exigences pour un programme de formation de professeur de langue, programme sans doute trop vaste lorsqu'il est question de perfectionnement de professeurs en exercice. Cependant, limiter la formation en cours d'emploi à la simple présentation d'une méthode "nouvelle vague" ou d'un matériel "kit" miracle me paraît une bien pauvre réponse aux besoins des professeurs en exercice.

La réponse aux besoins de perfectionnement des enseignants doit être élaborée en fonction de ce qui leur manque pour enseigner plus efficacement dans la situation où ils se trouvent et ce, avec les contraintes que suppose la mise sur pied de telles activités. C'est en tenant compte des besoins exprimés par des professeurs de langue d'origine et par le ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration que nous avons élaboré à l'université de Montréal, l'activité de perfectionnement que je vais vous présenter.

Activité de perfectionnement mise sur pied par la faculté de l'éducation permanente de l'université de Montréal

Comme je le mentionnais précédemment, le stage fut élaboré en collaboration, en tenant compte à la fois des besoins exprimés par les professeurs et des exigences que pose la structure universitaire pour la présentation de telles activités. Afin de faciliter l'acceptation de l'activité, nous avons adopté le sigle et le numéro d'un cours existant dans un programme de perfectionnement de professeurs de français langue seconde, et nous avons adapté le contenu des 45 heures aux professeurs de langue d'origine. Le cours fut divisé en trois parties. Dans la première partie, il nous semblait important que le professeur de langue d'origine soit au moins informé rapidement des données récentes de la linguistique appliquée à l'enseignement des langues. Les cours de cette première partie (douze heures) se sont déroulés sous forme d'échanges, de réflexions et de discussions touchant, entre autres, la nature du langage, les variétés de langages, les différences entre la langue maternelle et une autre langue. On a aussi remis aux participants une courte bibliographie comportant quelques articles touchant les fondements linguistiques de l'enseignement des langues.

La deuxième partie du cours comportait 16 heures de travail au cours desquelles les intervenants ont présenté et expliqué aux étudiants quelques techniques pédagogiques qu'ils ont pratiquées avec leurs pairs et avec leurs élèves dans les classes du samedi. Les intervenants ont aussi introduit divers types de jeux linguistiques adaptés à des groupes de jeunes.

Enfin, au cours de la dernière partie, les enseignants de langue d'origine ont eu l'occasion de préparer une partie d'un cours qu'ils destinaient à leurs propres groupes et de présenter celle-ci devant leurs collègues. Le professeur était observateur et filmait les séquences de sorte que les leçons filmées ont pu être revues, analysées par l'enseignant lui-même, par ses collègues et par le professeur responsable du groupe. Ce dernier exercice, en apparence simple, a soulevé à la fois l'enthousiasme et la crainte chez les enseignants qui n'aiment pas toujours se "voir" en exercice. Cependant, malgré les réticences exprimées au début par les enseignants, l'exercice s'est avéré utile et stimulant pour les professeurs qui ont accepté de repenser leur enseignement en tenant compte des étudiants et de leurs besoins[4].

Le perfectionnement des professeurs de langues ancestrales

Sandra Venables

Le perfectionnement des professeurs est toujours important, quelle que soit la matière enseignée. Mais les professeurs de langues ont longtemps été victimes du mythe selon lequel qui parle une langue peut l'enseigner. La situation a engendré bien des problèmes, notamment dans le domaine de l'enseignement de l'anglais langue seconde et des langues ancestrales, parce que ces langues ont longtemps été enseignées en dehors du système scolaire établi. Nous, les professeurs de langues, avons besoin d'une formation spéciale; et, au terme de nos études, nous devons continuer de nous perfectionner et d'améliorer nos méthodes d'enseignement en profitant de toutes les occasions qui s'offrent, comme les cours universitaires, les conférences, les ateliers, en adhérant à des associations professionnelles et surtout en effectuant des auto-évaluations positives.

L'enseignement des langues ancestrales, j'en suis très consciente, n'est pas un phénomène nouveau au Canada, pas plus que ne l'est l'enseignement de l'anglais langue seconde. Mais, dans les deux cas, ce n'est que depuis une dizaine d'années que nous sentons le besoin d'aborder ces disciplines avec une plus grande cohérence, une plus grande uniformité. Un bref examen de la documentation et des programmes de la Colombie-Britannique fait état d'une grande similitude entre l'enseignement des langues ancestrales que l'on dispense aujourd'hui, et l'ensei-

3. Strevens, Peter, *Training the teacher of foreign languages: new responsibilities require new patterns of training*, *Revue canadienne des langues vivantes*, 37 (1981).
4. Debyser, Francis, *Les nouvelles voies de la formation des professeurs de langue vivante*, *Le français dans le monde*, 113 (1975) 6-8.

gnement de l'anglais langue seconde que l'on dispensait il y a une douzaine d'années. Malgré la prolifération des cours destinés alors aux "néo-Canadiens", il y avait peu de communication et de coordination entre les programmes; les enseignants n'étaient assujettis à aucune exigence. On ne pouvait fournir que de vagues informations sur le nombre d'élèves, le contenu des cours ou le lieu où l'enseignement était dispensé. C'est un peu ce qui se passe aujourd'hui, semble-t-il, en Colombie-Britannique pour ce qui est de l'enseignement des langues ancestrales; j'ai eu beaucoup de mal à obtenir des données sur la question. C'est pourquoi j'aimerais recommander la création dans chaque province, d'un organisme d'encadrement, tout comme cela s'est fait pour l'enseignement de l'anglais langue seconde. Même si, encore aujourd'hui, l'enseignement de l'anglais langue seconde en Colombie-Britannique constitue un champ d'action aussi complexe que diversifié, il semble qu'il ait beaucoup progressé grâce à l'existence d'un organisme central de cueillette d'informations et de pression. Comme le disait Keith McLoed, si les groupes ethniques autres que les Anglais et les Français veulent que leurs enfants reçoivent une instruction qui mette en valeur leur langue et leur culture, ils devront continuer de réclamer . . .[1] La recherche appuie également ce genre d'initiatives[2]. En attendant, cependant, le perfectionnement des professeurs ne doit pas être remis à plus tard. Cinq grands moyens peuvent être employés, avec ou sans la participation d'un organisme provincial.

Premièrement, les cours de pédagogie au niveau universitaire. Comme ce genre d'études risque de présenter certains obstacles (frais de scolarité élevés, déplacements, conditions d'admission, etc.), je recommande la délégation d'une seule personne par région ou par programme qui pourra, à son retour, transmettre à tous ses collègues les connaissances qu'elle aura acquises. Nombre de cours axés sur l'enseignement sont maintenant offerts en session d'été. Il n'existe peut-être pas véritablement de cours portant sur l'enseignement des langues ancestrales, mais ceux liés à l'enseignement de l'anglais langue seconde sont tout aussi valables puisque, quelle que soit la langue enseignée, les techniques et les méthodes d'apprentissage sont les mêmes. Je recommanderais également aux véritables mordus de s'inscrire à des cours de linguistique descriptive pour acquérir des connaissances de base sur la nature et la structure de toutes les langues.

Deuxièmement, s'il est impossible de penser à la formation universitaire, il y a les conférences. Il y a dix ans, les conférences que nous tenions dans le Sud de la Colombie-Britannique n'attiraient que les gens de la place, et nous devions faire appel à des conférenciers choisis dans les départements de langues et de linguistique des universités de l'extérieur pour animer nos colloques. D'après ce que je peux voir, c'est ce qui se passe aujourd'hui dans le domaine de l'enseignement des langues ancestrales: des gens de l'extérieur viennent donner des conseils aux

---

1. McLeod, K.A., *A short History of the Immigrant Student as "New Canadian"*, in *A. Wolfgang, Education of Immigrant Students: Issues and Answers*, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, Toronto, 1975, pp. 30-31.
2. Chumbow, B.S., *The Mother Tongue Hypothesis in a Multicultural Setting*, Compte rendu de 5e congrès de l'Association internationale de linguistique appliquée, les Presses de l'Université Laval, Québec, 1981; J. Cummins, *Educational Implications of Mother Tongue in Minority Language Groups, Canadian Modern Language Review*, 34, 1987; — P.M. Migus, *Sounds Canadian: Languages and Cultures in Multiethnic Society, Peter Marti Associates Limited*, Toronto, 1975.

enseignants du milieu. Il s'agit là d'une situation temporaire, je puis vous l'assurer. Dans quelques années, des spécialistes de chez vous organiseront vos conférences, comme cela se fait maintenant pour les conférences sur l'anglais langue seconde. La multiplication des experts locaux entraînera aussi la participation plus massive des enseignants de l'extérieur. L'assemblée annuelle des professeurs d'anglais langue supplémentaire attire maintenant plus de 600 participants de toute la Colombie-Britannique, de l'Ouest du Canada et du Nord-Ouest des États-Unis, alors qu'il y a dix ans, moins de 200 personnes y venaient. Les conférences, même les plus importantes, offrent bien des possibilités de perfectionnement: les réunions plénières fournissent des informations d'intérêt général à jour, et le travail en petits comités permet de se concentrer sur des domaines d'études plus spécialisés. Et puis, bien sûr, les participants peuvent toujours examiner les présentoirs des éditeurs et le materiel didactique conçu par d'autres enseignants; ils ont aussi l'occasion de rencontrer des collègues d'autres villes ou régions.

Mais, tout comme les cours universitaires, les conférences posent certains problèmes. Elles ont souvent lieu dans des centres urbains et supposent d'énormes frais de transport et d'hébergement. D'où ma troisième proposition: les petits colloques à l'échelle locale. Ils ont en général lieu dans la localité intéressée et sont adaptés à ses besoins. Il y a dix ans, en Colombie-Britannique, ce genre de service n'existait pas, mais, avec le temps, grâce à l'uniformisation de leur enseignement, les professeurs d'anglais langue seconde ont pu commencer à réclamer la tenue de séances de formation internes. Aujourd'hui, des groupes d'enseignants de tous les coins de la province peuvent demander au ministère de l'Éducation, à l'université de la Colombie-Britannique, à l'université Simon Fraser, à la société multiculturelle, au Secrétariat d'État de parrainer des colloques dans telle ou telle région. En novembre dernier par exemple, l'association des professeurs d'anglais langue seconde, le ministère de l'Éducation et le Secrétariat d'État ont parrainé une mini-conférence sur l'enseignement de l'anglais langue seconde à Prince George. Plus de 60 personnes des villes du Nord de la Colombie-Britannique ont participé à ce colloque de deux jours au cours duquel elles ont eu l'occasion de faire connaissance. D'autres mini-conférences du genre devraient avoir lieu l'automne prochain sur l'île de Vancouver et dans les Kootenays de l'Est. En résumé, les séances de formation locales permettent un perfectionnement plus ponctuel. En outre, l'organisation de ces séances constitue en soi un bon moyen de se perfectionner.

Quatrièmement, et c'est ce qui me semble le plus valable pour le perfectionnement des professeurs, la création d'une association professionnelle, ou l'adhésion à un groupe déjà en place. Les réseaux créés par une telle démarche, même s'il faut y mettre du temps et de l'argent, permettent aux enseignants des améliorations immédiates. Et puis, la création d'une association n'a rien de très compliqué. Chez nous, l'association des professeurs d'anglais langue seconde, la *B.C. TEAL (Teachers of English as an Additional Language)*, est née de l'initiative d'un petit groupe d'enseignants qui ont sollicité l'appui des conseils scolaires, des universités, de la fédération des enseignants et des administrateurs locaux. Pour les langues ancestrales, cet appui pourrait venir des ministères provinciaux, du Secrétariat d'État, des sociétés multiculturelles, du *Metropolitan Health*, des garderies, des paroisses, des bibliothèques, des centres communautaires. Dans le cas de l'anglais langue seconde, la présence d'un organisme d'encadrement comme la *B.C. TEAL* a largement contribué à uniformiser les niveaux et les programmes d'enseignement et à réduire le double emploi. Les associations professionnelles jouent donc un rôle de coordination; elles publient aussi en général leur propre bulletin. Ces publications constituent habituellement une bonne source d'information sur les activités courantes, par exemple sur l'évaluation des élèves qui arrivent et qui partent, sur le matériel audio-visuel, sur les jeux à proposer aux élèves, sur les exercices pratiques. Elles transmettent également des annonces sur les colloques, les offres d'emplois, les conférences, les nouveaux documents de référence, les nouveaux matériaux pédagogiques, et servent de tribune pour exposer les dossiers controversés et pour renforcer la détermination des enseignants. On trouvera à l'annexe 1 les coordonnées pour s'abonner à deux publications recommandées.

Enfin, le cinquième moyen, et le plus important à mon avis, c'est de procéder constamment à son auto-critique. Aucun des participants à notre conférence ne nie qu'il faille maintenir et promouvoir l'enseignement des langues ancestrales, mais ceux qui dispensent directement cet enseignement doivent constamment remettre en question leurs méthodes et leur efficacité. Ce n'est qu'en contrôlant constamment nos propres approches des besoins des élèves que nous pourrons nous perfectionner et que nous apprendrons à tirer parti des ressources que les universités, les conférences, les colloques et les associations professionnelles nous offrent.

Annexe 1

Canadian Modern Language Review
4 Oakmount Road
Welland (Ontario)
L3C 4X8

Publication trimestrielle
Abonnement: 20 $.

Foreign Language Annals
American Council on the Teaching of Foreign Languages, Inc.
2 Park Avenue
New York, NY 10016

Publication bimestrielle
Abonnement: 25 $ (en dollars américains)

L'enseignement bilingue dans les Territoires du Nord-Ouest

David Wilman

L'ordonnance de 1977 sur l'enseignement dans les Territoires du Nord-Ouest[1] précise, entre autres, les droits des populations nordiques dans le domaine des langues d'enseignement et du contrôle sur les programmes d'enseignement. On y décrit une situation quasi idyllique où il appartiendrait aux responsables locaux de l'éducation de décider du type de bilinguisme qu'ils veulent, et de l'appliquer. Selon Spolsky[2], le contrôle local est l'un des éléments clefs de l'élaboration et de l'application des programmes d'enseignement bilingue; cependant, même si nous avons des lignes de conduite, même si nous comprenons la théorie, nos pratiques en matière de bilinguisme sont plutôt faibles et se fondent en partie sur des hypothèses plutôt que sur des faits.

La première hypothèse, et elle se défend sans doute, veut que tout Nordique instruit doive connaître l'anglais. Même si, du moins dans les régions orientales ou l'on parle l'inuttitut, l'anglais ne fait pas partie de la vie quotidienne, les Inuit qui ne parlent pas anglais se trouvent sérieusement limités au niveau de la mobilité et des possibilités d'emplois. En effet, dans tous ses contacts avec des organismes officiels autres que l'Église et les élus locaux, l'Inuk unilingue doit avoir recours à un interprète.

En second lieu, et cela se défend aussi, on suppose que les besoins liés à l'apprentissage de l'anglais se justifient par des motifs d'ordre pratique plutôt que par des fins d'intégration. Bien que cela soit discutable, dans leurs fréquentes déclarations, les organismes politiques et les dirigeants communautaires inuit soutiennent fermement que les Inuit souhaitent conserver leur langue et leur culture. Cela, allié au fait que depuis plus de 20 ans toutes les tentatives – malencontreuses – d'assimiliation ont échoué, tend à confirmer cette hypothèse.

En résumé, il s'agit non pas de favoriser l'acculturation des Inuit, mais plutôt de leurs permettre de maintenir leur langue et leur culture maternelles tout en se familiarisant avec la culture et la langue de la majorité canadienne et dont ils ont besoin aujourd'hui dans le Nord. En d'autres termes, c'est pour des motifs d'ordre pratique que les Inuit veulent à la fois conserver leur langue et acquérir une langue seconde.

Malheureusement, l'application d'une ligne de conduite si progressiste ne va pas sans difficultés. Nous nous heurtons en effet à des problèmes qui, jusqu'à présent, nous ont empêchés d'établir des programmes de bilinguisme satisfaisants. Pour mettre en oeuvre la politique linguistique du ministère de l'Éducation, nous devons

i) disposer en quantité suffisante d'auxiliaires didactiques dans la langue maternelle pour ce qui est de l'enseignement de la langue et des matières scolaires;

ii) disposer d'un groupe d'enseignants du Sud bien disposés, compréhensifs et spécialisés en enseignement bilingue ou en anglais, langue seconde;

iii) disposer de responsables de l'éducation véritablement intéressés aux politiques précisées dans l'ordonnance;

iv) disposer de l'appui manifeste de l'association des enseignants des Territoires du Nord-Ouest pour ce qui est des programmes bilingues, du contrôle local et de la participation et de la formation des enseignants du Nord;

v) pouvoir fournir des avis et des orientations aux responsables locaux de l'éducation au sujet des choix implicites dans l'ordonnance en ce qui concerne les programmes linguistiques, et

vi) disposer d'un nombre satisfaisant d'enseignants nordiques compétents.

La dernière partie de mon exposé portera sur le point vi), c'est-à-dire sur nos récentes tentatives en vue d'accélérer la formation d'un groupe d'enseignants nordiques compétents, notamment d'un groupe d'enseignants inuit pour la zone arctique de l'Est.

Au cours de ses dix premières années d'application, le programme de formation des maîtres des Territoires du Nord-Ouest a produit moins de cent enseignants autochtones diplômés. Seuls une douzaine d'entre eux travaillent actuellement dans la zone arctique de l'Est. Par ailleurs, huit Inuit sont inscrits au programme de formation des maîtres pour l'Est, quatre en première année, et quatre en deuxième.

Ainsi, en 1982, on devrait ne compter qu'une vingtaine d'enseignants inuit pour une zone qui possède 122 classes allant de la maternelle à la troisième année ou l'inuttitut doit servir de langue d'enseignement, et pour laquelle les directives exigent que l'inuttitut figure au moins parmi les matières scolaires de la quatrième à la douzième années. Mais la situation n'est pas aussi sombre que l'indiquent ces chiffres, car on compte également plus de soixante-dix enseignants paraprofessionnels inuit – malencontreusement classés comme adjoints qui, en l'absence d'enseignants inuit bien formés, dispensent l'enseignement de la maternelle à la troisième année en collaboration avec des enseignants du Sud. Toutefois on peut dire, en extrapolant à partir des données dont on dispose, que, d'ici quelques années, la pénurie d'enseignants inuit diplômés nuira sérieusement à la capacité du ministère d'appliquer sa politique linguistique à moins que, d'une manière ou d'une autre, nous ne puissions accroître sensiblement le nombre d'Inuit qui s'inscrivent en pédagogie.

---

1. *Ordinance Respecting Education in the N.W.T., Department of Education*
2. Spolsky, B., *Educational Linguistics*, Newbury House, Rowley, Mass., 1978.

C'est en songeant à cet objectif que Mick Mallon, directeur du programme de bilinguisme dans l'enseignement, et moi-même, en ma qualité d'expert-conseil pour la formation des adjoints et les programmes d'inuttitut, avons proposé une nouvelle approche de la formation des adjoints et des maîtres. Nous mettons actuellement la dernière main à cette proposition — dont suit une description. Elle devrait être appliquée à titre expérimental en septembre 1981.

En vertu de l'organisation actuelle, les adjoints suivent des programmes de formation qui conduisent à l'obtention d'un diplôme d'adjoint et qui comportent des cours de débutants et des cours de certification — des hausses de traitement correspondantes leur sont évidemment offertes. Cependant, il n'est tenu aucun compte de cette formation dans l'obtention du brevet d'enseignement. Aussi, lorsqu'ils obtiennent leur diplôme, les adjoints se retrouvent-ils dans un cul-de-sac, à moins qu'ils ne veuillent sacrifier leur sécurité d'emploi et leur salaire et poursuivre deux autres années d'études, auquel cas ils ne disposent que d'allocations minimales et ne se voient reconnaître ni leur formation antérieure, ni leur expérience. Voilà une perspective peu réjouissante. Par ailleurs, bien des adjoints ne veulent ni ne peuvent, pour diverses raisons, quitter leur localité pour une période prolongée. Ensemble, tous ces facteurs contribuent à décourager les adjoints de s'inscrire à des programmes de formation des maîtres.

Notre proposition vise à éliminer ces problèmes:

i) en instituant un régime d'allocations de formation en vertu duquel l'adjoint toucherait 80 pour cent de son traitement;

ii) en instituant un double programme de formation — dans le milieu et en institution — qui viendrait rationaliser la séparation actuelle des programmes de formation des maîtres et des adjoints et permettrait un choix;

iii) en offrant un cours accéléré à l'intention des meilleurs adjoints qui optent pour la formation dans le milieu, et

iv) en offrant une reconnaissance universitaire pour ces cours, par l'entremise de l'université McGill à Montréal.

Cette double approche, qui permet de suivre le même cours, soit dans le milieu soit en institution, permet à l'étudiant de se diriger vers un diplôme d'adjoint ou d'enseignant, et offre à l'Inuk qui commence sa carrière comme adjoint la possibilité d'aspirer plus tard à un brevet d'enseignement. Elle répond aux besoins de tous les enseignants inuit éventuels. D'une part, elle offre une formation complète à l'Inuk sans expérience qui a terminé ses études secondaires et, de l'autre, elle permet à l'adjoint chef de famille la possibilité d'accéder au niveau d'enseignant sans devoir s'absenter longtemps. Elles prévoit de plus à l'intention des adjoints qui ont obtenu un "diplôme" dans le milieu équivalant à la première année en institution, la possibilité de suivre en institution un cours accéléré d'une durée d'un an.

À chacune des étapes de l'élaboration de notre proposition, nous avons consulté divers groupes s'intéressant à l'enseignement dans les Territoires du Nord-Ouest et sollicité leur approbation. Nous avons entre autres eu des contacts avec les surintendants de l'éducation et les directeurs des écoles des régions en cause, les responsables locaux de l'éducation et les sociétés régionales d'enseignement, ainsi qu'avec un certain nombre d'hommes politiques locaux. Dans tous les cas, nous avons reçu des appuis et des encouragements, ce qui a permis d'accélérer les longs processus bureaucratiques au delà de nos espérances.

Le programme de formation des enseignants de l'Arctique de l'Est est maintenant opérationnel et l'université McGill a déjà reconnu 90 pour cent des cours dispensés. Tous les étudiants inscrits, que ce soit dans le milieu ou en institution sont donc officiellement inscrits à l'université McGill. Nous avons également reçu une subvention de 400 000 $ de la Donner Canadian Foundation pour financer l'application de ce programme.

Sur le plan pratique, l'année dernière, nous avons identifié tous les adjoints susceptibles de se prévaloir du programme accéléré. Nous en avons recensé 18. Nous leur avons offert la possibilité de suivre ce cours d'une durée d'un an et pendant lequel ils toucheraient une allocation équivalant à 80 pour cent de leur salaire. Jusqu'à présent, 10 ont accepté notre offre, trois l'ont déclinée; les autres ne nous ont pas encore donné de réponse. En outre, nous avons enregistré un nombre inattendu d'inscriptions pour le programme complet de deux ans. Les perspectives d'avenir de l'enseignement bilingue sont donc beaucoup moins sombres qu'on ne pourrait le penser.

Le programme d'études:

Symbiose de la langue et de la culture

Essayez de vous imaginer que vous devez élaborer le programme d'études d'une langue ancestrale. Vous voilà au départ confronté à une série de choix et, bien sûr, de compromis. Vous devez d'abord déterminer quelles connaissances, aptitudes et valeurs vous désirez transmettre. Puis, il vous faut évaluer les contraintes ou les circonstances qui imposent des limites à l'adoption du programme d'études désiré. Il vous reste alors à déterminer ce qui peut être enseigné compte tenu des limites temporelles, matérielles et financières, de la connaissance de la langue que possèdent déjà les étudiants, de la volonté des parents, etc. Les objectifs généraux qui découlent des choix et compromis ainsi effectués représentent ce qu'on espère voir les étudiants retirer du programme.

Cependant, pour réaliser ces objectifs, il faut les décomposer en éléments plus spécifiques et décider comment sera appliqué le programme en se demandant, par exemple, quelles méthodes sont les plus susceptibles de favoriser chez les étudiants l'acquisition des aptitudes voulues. Souvent les méthodes d'enseignement des langues ancestrales (et d'autres langues secondes) sont incompatibles avec les objectifs du programme d'études. Par exemple, il se peut qu'on vise à développer la capacité de communiquer alors que le cours porte essentiellement sur les structures du langage.

Dans bien des programmes de langues ancestrales, il a été pratiquement impossible de respecter le processus que nous venons brièvement de décrire. En raison des contraintes évidentes que constituent le temps et l'argent, on a souvent eu tendance à élaborer des programmes "spéciaux", en comptant sur l'ingéniosité des bénévoles pour rassembler le matériel didactique nécessaire et aider les étudiants à acquérir une connaissance rudimentaire de la langue cible. Il a aussi fallu consacrer une bonne dose d'énergie à persuader des directeurs d'écoles de mettre des salles de cours à la disposition des étudiants et des professeurs et à apaiser les professeurs qui n'aimaient pas qu'on donne des cours dans leurs classes, les fins de semaine.

Face à cette situation inacceptable, les collectivités ethniques se sont mises à réclamer de plus en plus fort que l'enseignement des langues ancestrales soit intégré au système scolaire sur un pied d'égalité avec les autres matières au programme et que les écoles partagent la responsabilité d'appliquer les programmes de langue ancestrale. Elles estiment en effet que ces programmes seront bien plus efficaces s'ils sont dispensés pendant les heures normales de cours et s'ils bénéficient des connaissances et des ressources que les systèmes scolaires peuvent apporter à leur mise au point.

Cependant, les collectivités ethniques savent bien qu'une telle transformation ne résoudra pas tous les problèmes. Que l'enseignement des langues ancestrales se donne dans les écoles complémentaires publiques ou privées, l'élaboration du matériel de cours, le recrutement des professeurs et l'acceptation du public n'en posent pas moins de sérieuses difficultés. Une idée se dégage toutefois des documents présentés dans ce chapitre: il faut que les groupes communautaires collaborent entre eux et avec les organismes de l'ensemble de la société s'ils veulent venir à bout des difficultés qu'ils rencontrent dans l'élaboration d'un programme d'enseignement des langues ancestrales.

Le premier document rédigé par Sharon Basman décrit les avantages mutuels de la collaboration en ce qui a trait à l'élaboration d'un programme d'enseignement pour les programmes d'anglais langue seconde et de langues ancestrales. L'auteur insiste beaucoup sur la nature complémentaire des deux programmes et sur la façon unique dont chacun d'entre eux contribue à favoriser l'intégration sociale et scolaire des étudiants qui viennent d'arriver au pays.

Dans les documents rédigés par Jay Braverman et Diana Haminyan, il est ques-

tion de deux programmes de cours trilingues donnés avec succès dans les écoles de jour à Montréal et à Toronto, et dont les langues tierces étaient respectivement l'hébreu et l'arménien. Les objectifs linguistiques, culturels et religieux ont été intégrés dans chacun de ces programmes d'enseignement et l'engagement des parents et des enseignants est considéré comme un facteur primordial de réussite pour chaque école.

Les deux derniers documents proposent des plans d'action pour promouvoir la collaboration au sein des collectivités ethniques, de même qu'entre celles-ci et les organismes gouvernementaux dans le but d'élaborer des manuels de cours et de former des professeurs de langues ancestrales. Alberto di Giovanni décrit la collaboration qui a présidé à la rédaction de textes italiens adaptés au contexte canadien et fait remarquer que les liens étroits qui existent entre les collectivités italiennes des diverses régions du Canada ont été très utiles à la diffusion de ces textes. Otto Baruch Rand propose plusieurs moyens concrets de réduire le chevauchement actuel des efforts dans le domaine de l'enseignement des langues ancestrales. Il préconise plus particulièrement la création de centres de formation pour initier des enseignants au niveau communautaire aux techniques d'enseignement des langues secondes, et la fondation d'une maison d'édition intercommunautaire qui publierait les manuels de cours au prix le plus bas possible. Il propose en outre d'encourager et de financer la planification à long terme de l'enseignement des langues ancestrales en se basant sur les priorités évidentes des collectivités, plutôt que des projets isolés à court terme.

Comme on peut le constater, les problèmes liés à l'élaboration et à la mise en application des programmes d'études comportent de multiples aspects. Il ne s'agit pas seulement de financer la préparation du matériel, bien que cet aspect soit de toute évidence très important. D'abord et avant tout, il faut fixer des objectifs réalisables et connaître les avantages et les désavantages qu'offrent les diverses approches pédagogiques (par exemple la méthode axée sur la communication par rapport à la méthode audio-linguistique) pour la réalisation de ces objectifs. Afin de tirer le maximum du matériel didactique, les concepteurs des programmes et les professeurs de langues ancestrales doivent être au courant des techniques les plus modernes d'enseignement des langues secondes. Le partage des connaissances et des ressources au sein des collectivités, entre elles et avec les professeurs de langue maternelle ou seconde, est essentiel à la conception d'un bon programme d'enseignement des langues ancestrales. C'est ce qui a amené bien des participants à la conférence à recommander la création de centres de ressources régionaux afin de faciliter la collaboration dans le travail d'élaboration et de diffusion des programmes d'enseignement.

La complémentarité des programmes d'apprentissage des langues ancestrales et de l'anglais langue seconde

Sharon Basman

Dans le présent document le terme "enseignement des langues ancestrales" désigne l'enseignement des langues ancestrales de la maternelle à la huitième année, à raison d'un maximum de deux heures et demie par semaine et, en général, en dehors des heures normales de classe. C'est là la forme que prend actuellement l'enseignement de ces langues à l'intérieur du système scolaire ontarien. Par enseignement de l'anglais, langue seconde, j'entends l'enseignement à l'école, de l'anglais aux enfants d'immigrants ou aux enfants nés au Canada, mais venant de foyers où cette langue n'est pas parlée et qui arrivent à l'école avec des connaissances rudimentaires de l'anglais canadien. Nous tenterons de montrer la complémentarité de l'enseignement des langues ancestrales et de l'anglais langue seconde.

Pour bien des gens, enseignants ou non, l'enseignement des langues ancestrales nuit à l'enseignement de l'anglais langue seconde. Leur opinion se fonde sur deux grandes théories. Sur le plan pédagogique, les programmes d'enseignement des langues ancestrales nuirait à la capacité des élèves d'apprendre l'anglais canadien. On a même déjà soutenu que lorsqu'un élève ne parvenait pas à maîtriser suffisamment l'anglais après avoir passé une année dans une école canadienne, c'était largement parce qu'il devait apprendre deux langues en même temps. Souvent, les enseignants conseillent aux parents des élèves qui suivent des cours d'anglais langue seconde de retirer ceux-ci des cours d'apprentissage de la langue ancestrale pour leur permettre de mieux se concentrer sur l'acquisition de l'anglais. Sur le plan social, ledit apprentissage des langues ancestrales défavoriserait la poursuite de l'objectif socio-éducatif de l'anglais langue seconde, c'est-à-dire l'intégration parfaite des néo-Canadiens à la société canadienne. Le but visé est tout à fait évident; il est également, à mon avis, tout à fait spécieux.

Dans les faits, nous savons que l'acquisition d'une langue seconde demande des années; nous savons aussi qu'avec le temps, des élèves bilingues, voire trilingues, ont un rendement scolaire au moins équivalent, sinon supérieur, à celui des élèves unilingues[1]. Nous savons encore, dans le cas des élèves qui ont du mal à apprendre une autre langue que ces difficultés risquent d'être liées à leurs aptitudes linguistiques et conceptuelles dans leur langue maternelle.

1. Cummins, Jim, *Ancestral-Language Maintenance: The Roles of School and Home, Multiculturalism*, 4, 2, 1980, p. 25.

Sur les deux plans, le pédagogique et le social, un examen attentif des programmes d'apprentissage de l'anglais langue seconde et des langues ancestrales montre qu'ils sont utiles l'un à l'autre. En Ontario, la ville de North York dispense depuis 1965 des programmes spéciaux d'anglais, langue seconde dans le cadre desquels des enseignants qualifiés travaillent auprès de divers groupes d'enfants qui ont des besoins précis. Le rapport de mars 1981 sur ces programmes en expose très clairement les objectifs.

Il s'agit de permettre à l'enfant:

1. a) d'apprendre l'anglais dans le cadre d'un programme conçu expressément à cette fin;
   b) de communiquer au besoin avec le personnel dans sa langue maternelle et ce, jusqu'à ce qu'il maîtrise suffisamment sa langue seconde;
2. de se familiariser avec l'école, son programme, ses méthodes et la collectivité qu'elle dessert, dans le cadre d'un programme conçu expressément à cette fin; et
3. de suivre un programme de rattrapage si son niveau scolaire est inférieur à celui des petits Canadiens de son âge.[2]

Voici ce qu'on peut lire, en substance, dans deux paragraphes clefs du rapport supplémentaire de mars 1980 sur ces programmes:

Les besoins de ces enfants ne se limitent pas à la compréhension et à l'emploi de l'anglais canadien dans leur nouveau milieu. Il faut de plus leur offrir un programme scolaire qui s'appuie sur les réalités linguistiques et culturelles qu'ils apportent avec eux, et qui les encourage à se familiariser avec leur patrimoine culturel, à l'accepter et à en être fiers.

Grâce à de tels programmes, nous espérons que les enfants parviendront à garder le contact avec leur famille et leurs origines. À cette fin, nous multiplierons également les efforts pour accroître la participation des parents à l'éducation de leurs enfants. En procédant ainsi, nous devrions en arriver à doter nos écoles d'un caractère multiculturel authentique.[3]

Ainsi, ces programmes visent à apprendre l'anglais aux enfants, mais aussi à les aider à conserver leur identité personnelle et à prendre conscience de leur personnalité linguistique et culturelle.

C'est à partir de 1977 que le ministère de l'Éducation de l'Ontario a lancé des programmes d'enseignement des langues ancestrales. Avant, certaines collectivités ethniques en organisaient et en assumaient les dépenses. À l'heure actuelle, à North York, 18 langues sont enseignées à 4 225 élèves; 169 classes et 68 écoles sont visées par le programme. Les cours sont facultatifs et offerts à tous les enfants qui désirent s'y inscrire, même si souvent, c'est leur langue maternelle ou leur langue ancestrale qui y est enseignée. Ce sont les conseils scolaires qui surveillent l'application des programmes, et les écoles publiques qui fournissent le matériel et les locaux nécessaires dans la plupart des cas.

Voici les objectifs officiels du programme d'enseignement des langues ancestrales du ministère pour North York:

- assurer le maintien, la renaissance ou l'acquisition de la langue ancestrale;
- permettre aux élèves de mieux comprendre le programme scolaire dans un contexte moins officiel;
- aider les enfants d'immigrants à s'insérer parfaitement dans le système scolaire canadien et à obtenir de bons résultats;
- offrir aux enfants, au moyen de l'apprentissage de la langue, l'occasion de maintenir des sentiments d'identité et d'intégrité culturelles, et ainsi, d'acquérir de l'assurance et une image positive d'eux-mêmes;
- prévenir le développement d'un sentiment d'aliénation entre les enfants et leur famille;
- promouvoir des rapports sains entre l'école et la collectivité en amenant la collectivité à percevoir les antécédents originaux des enfants comme des réalités valables dans le contexte culturel canadien;
- amener l'école à prendre des responsabilités de façon à pouvoir contribuer à l'épanouissement de la réalité multiculturelle canadienne;
- encourager la collectivité à s'intéresser davantage à la vie de l'école et à y prendre part davantage;
- enrichir tous les Canadiens en leur permettant de comprendre et d'apprécier la culture des autres.[4]

Les programmes d'apprentissage des langues ancestrales et les programmes d'enseignement de l'anglais langue seconde poursuivent donc au moins quatre objectifs communs:

1) un bon rendement linguistique et scolaire à l'intérieur du système scolaire;
2) l'acquisition d'une image positive de soi;
3) l'adaptation harmonieuse des enfants d'immigrants à un nouveau milieu scolaire et social;
4) la promotion de la communication entre l'école et la maison.

Permettez-moi maintenant de m'arrêter à certains des moyens qui pourraient permettre aux deux programmes d'être

2. *The Board of Education for the City of North York, "English as a Second Language/Dialect Program"*, 1981.
3. *The Board of Education for the City of North York, "ESL/D Supplementary Report"*, 1980.
4. *The Board of Education for the city of North York, "Annual Review of Heritage Languages Program"*, 1981.

menés de front et de mieux atteindre leurs objectifs communs.

Le rendement scolaire et linguistique

C'est en étant exposés à ces concepts symboliques (linguistiques et mathématiques) et en les maîtrisant, que les enfants apprennent le plus. Il est de plus essentiel que les enfants d'immigrants ne soient pas placés dans des classes de niveau inférieur au leur uniquement parce qu'ils connaissent mal l'anglais. Il est donc souhaitable que les petits immigrants puissent évoluer dans des cadres bilingues (à la maison, à l'école, dans les classes d'apprentissage des langues ancestrales et dans les classes d'apprentissage de l'anglais langue seconde) pour pouvoir améliorer leurs connaissances conceptuelles tout en apprenant l'anglais. À cet égard, les programmes d'apprentissage des langues ancestrales et de l'anglais langue seconde peuvent jouer un rôle capital. Le fait qu'ils portent précisément sur la langue (véhicule de la pensée) les rend particulièrement utiles lorsqu'il s'agit de refermer l'écart entre les aptitudes conceptuelles et l'ignorance de l'anglais.

Pour refermer cet écart, on peut notamment prévoir la lecture de contes dans la langue des enfants à l'école régulière et intégrer des ouvrages bilingues à la bibliothèque scolaire. Il est souhaitable de mettre à la disposition des élèves des livres d'images, des livres sans texte et des livres bilingues qui intéressent tous les enfants, quelle que soit leur langue. Les livres ayant un contenu canadien sont aussi importants.

Si les programmes d'apprentissage de l'anglais langue seconde et des langues ancestrales n'utilisent pas la même langue comme principal moyen d'enseignement, ils devraient tout de même viser à produire des enfants au moins bilingues et biculturels. Quelle que soit la langue d'enseignement, il serait logique que les deux programmes fassent appel, dans la mesure du possible, aux mêmes méthodes, aux mêmes thèmes, aux mêmes démarches et aux mêmes critères d'établissement des groupes d'élèves pour éviter d'embrouiller les enfants inscrits à l'un et à l'autre. Prenons le cas d'un élève habitué à une approche dynamique de la lecture, à un programme fondé sur l'activité et le sujet, qui favorise l'individualisation et le travail d'équipe; si, après l'école[5], cet élève suit un autre programme qui ne ternisse pas l'individualisation mais où l'on a principalement recours aux stencils et au tableau noir, et où la discussion d'élèves n'est pas autorisée ou ne l'est que peu, un tel élève pourrait se trouver passablement perturbé, en venir à éprouver du ressentiment, et même enregistrer des échecs.

Pour assurer cette cohérence, il est essentiel que les enseignants des deux programmes se "voisinent". Les programmes qui réussissent le mieux sont ceux où se retrouvent les mêmes enseignants ou les mêmes adjoints.

L'acquisition d'une image positive de soi

D'après un rapport récent,[6] dans nos écoles primaires, des problèmes se posent au niveau de l'image que se font d'eux-mêmes les enfants et de leur maturation émotive. Dans ces domaines, les responsables de l'enseignement de l'anglais langue seconde et des langues ancestrales se doivent de collaborer. Bien des professeurs d'anglais langue seconde permettent aux enfants de s'exprimer dans leur langue maternelle au besoin, ce que devraient aussi autoriser les professeurs de langues ancestrales, surtout lorsqu'il est plus facile — pour l'élève ou l'enseignant — de donner des explications dans la langue dominante de l'enfant. Les thèmes suivants devraient être abordés dans les deux programmes: moi, les parties de mon corps, les cinq sens, la famille, les sentiments, les vêtements, l'alimentation, la maison, l'école, le quartier et le travail. Lorsqu'ils constatent que des thèmes importants et qui les intéressent peuvent être abordés et étudiés dans les classes d'anglais, dans les classes de langues ancestrales et dans les classes régulières, les enfants prennent de l'assurance. Souvent, les thèmes étudiés dans le cadre des programmes d'anglais peuvent être approfondis aux cours de langues ancestrales.

L'adaptation harmonieuse au milieu scolaire et social

Le contact initial des enfants d'immigrants avec leur nouveau milieu est invariablement déroutant. La cause la plus facilement perceptible, la plus envahissante de cet état de choses, c'est sans doute la langue nouvelle, la langue étrangère. Les programmes d'apprentissage de l'anglais langue seconde et des langues ancestrales peuvent donc offrir une aide considérable au niveau de l'adaptation harmonieuse des petits immigrants à la vie de l'école et du quartier. Mais il faut faire preuve de prudence et veiller à ne pas laisser les objectifs du programme d'apprentissage de l'anglais étouffer ceux du programme des langues ancestrales. Comme nous l'avons déjà vu, bien des néo-Canadiens hésitent à inscrire leurs enfants aux programmes des langues ancestrales, parce qu'ils souhaitent avant tout qu'ils apprennent l'anglais. Mais, même si les désirs des parents sont

5. Pour que les élèves considèrent l'apprentissage des langues ancestrales comme une matière importante, il y aurait lieu d'envisager sérieusement la possibilité d'offrir ces cours pendant les heures de classe normales. D'une certaine manière, les programmes organisés en dehors des heures de classe sont artificiels et ne sont nullement reliés à la journée de l'enfant. Une telle intégration serait logiquement possible dans les écoles où le nombre d'enfants la justifierait et où les parents l'approuveraient.

6. *The Board of Education for the City of North York, Schools with Special Needs Report*, 1981.

importants et doivent être respectés, il n'en reste pas moins que les enfants risquent de mieux fonctionner s'ils sont inscrits aux deux programmes. Les programmes d'apprentissage des langues ancestrales peuvent jouer un rôle très positif pour les enfants qui manquent d'assurance et qui éprouvent des craintes face à leur nouveau milieu.

Signalons, comme exemple de collaboration dans ce domaine, le jumelage de nouveaux venus et de petits camarades qui parlent leur langue maternelle et l'anglais, et qui les initieront à leur milieu scolaire. On pourrait également avoir recours aux moniteurs de langues ancestrales pour évaluer le niveau des élèves dans leur langue maternelle, afin d'obtenir d'eux tous les enseignements requis et de bien connaître l'ampleur de leurs connaissances générales et linguistiques.

La communication entre l'école et la maison

C'est peut-être en favorisant la communication entre l'école et la maison que les responsables de programmes d'anglais langue seconde et des langues ancestrales peuvent le mieux collaborer. En effet, l'école n'a un sens pour une collectivité que dans la mesure où elle y est bien perçue et bien comprise, autrement, elle n'est qu'une institution isolée.

Ce problème s'amplifie lorsque les élèves reçoivent leur instruction dans une langue seconde. L'école les déroute, mais déroute aussi leurs parents. L'adaptation à l'école prend ici aussi une grande importance. Il importe que les élèves des classes de langue seconde, aussi bien que leurs parents aient confiance en l'école.

Voici certains des problèmes qui se posent aux parents et aux écoles — d'après le *Schools with Special Needs Report*:

1. le fait que les parents et les maîtres estiment appliquer des méthodes de discipline différentes, et
2. le fait que les parents et les maîtres insistent sur des valeurs différentes, pour ce qui est des attentes et des responsabilités.

Dans un article intitulé *Heritage Languages*, Jack Berryman expose certains moyens susceptibles de régler les problèmes communs. Des moniteurs de langues ancestrales pourraient entre autres servir d'interprètes et de spécialistes pour le personnel enseignant et pour les professeurs de langues ancestrales et de langue seconde; le personnel enseignant pourrait inviter les parents à participer à la vie de l'école à l'intérieur des langues ancestrales[7]. Par ailleurs, les moniteurs de langues ancestrales pourraient assister aux entrevues parents-maîtres, ce qui permettrait, au besoin dans les deux langues, l'échange d'informations relatives aux progrès et à l'évolution des enfants à l'école et à la maison. Les informations ainsi recueillies, les objectifs et les lignes d'action formulées pourraient être consignés dans un même dossier auquel pourraient avoir également accès les professeurs d'anglais et de langues ancestrales.

Résumé

Au début de mon exposé, j'ai parlé de deux grandes théories, la théorie pédagogique et la socio-éducative. Diverses recherches tendent à montrer que la première n'est pas fondée. Quant à la seconde, la nature même de notre société, incontestablement multiculturelle, en démontre l'erreur. J'ai ensuite parlé des objectifs essentiels des programmes d'anglais langue seconde et des programmes d'enseignement des langues ancestrales et j'ai tenté d'en montrer la complémentarité. En fait, ce qui la justifie, c'est qu'il s'agit de deux types de programmes qui visent à faciliter l'adaptation des nouveaux venus à la vie de la société canadienne et, de par leur nature même, offrent à l'école et à la collectivité un important moyen d'y parvenir tout en permettant aux élèves de rester fiers de leurs traditions.

United Talmud Torahs of Montreal: un modèle d'enseignement trilingue

Jay Braverman

United Talmud Torahs of Montreal, le système scolaire parallèle de la communauté juive, existe depuis 1896 et regroupe quatre écoles primaires (de la maternelle à la sixième année) et deux écoles secondaires Herzliah (de la septième à la onzième année), que fréquentent 2 000 élèves. Plus de 85 pour cent des élèves parlent anglais chez eux. Au niveau primaire, l'enseignement est dispensé en français à raison de quatorze heures par semaine, en hébreu pendant douze heures, et en anglais pendant neuf heures. Au total, 35 heures d'enseignement par semaine. Les cours commencent à 8 h 15, pour se terminer à 15 h 45. Chaque élève est suivi par trois titulaires, sans compter les spécialistes.

Bien que la majeure partie de l'enseignement religieux soit dispensé en hébreu, l'atmosphère juive des écoles transparaît également dans les études françaises et anglaises. Un projet pilote dans le cadre duquel certains aspects des études sociales juives ont été enseignés en français a été couronné de succès. En général, les élèves apprennent que le judaïsme est indissociable de la fraternité humaine universelle et de la destinée particulière du peuple juif. En outre, l'accent est mis sur la vitalité de la tradition juive et son importance dans le monde moderne.

Le rendement des élèves dans les études générales (terme qui convient mieux qu'"études laïques") est comparable ou supérieur à celui des élèves qui suivent des programmes semblables dans les écoles unilingues ou bilingues de la province de Québec. Les diplômés des écoles secondaires Herzliah sont depuis de nom-

7. Berryman, Jack, *Heritage Languages*, *Educational Courier*, avril 1979, p. 25.

breuses années admis dans les grandes universités anglaises, hébraïques et françaises d'Amérique du Nord et d'Israël, et ils y réussissent très bien.

L'expérience a montré que l'introduction de l'hébreu et du français au niveau de la maternelle amène l'élève à accepter ces langues et à les parler couramment dès le premier cycle du primaire. Le fait que des matières soient enseignées en hébreu et en français vient renforcer les aspects utilitaires de ces langues dans l'esprit des élèves, ce qui ne se ferait pas si on se limitait à les enseigner pour les enseigner. De nombreux projets imaginatifs ont résulté de la collaboration de tous les enseignants. De plus, l'enseignement de certaines matières générales, comme les mathématiques, est intégré: il est dispensé à la fois en anglais et en français. La plupart des activités parascolaires, comme les réunions, les fêtes et les spectacles destinés aux parents, se déroulent dans les trois langues, constituant ainsi un prolongement naturel aux activités scolaires.

Selon les enseignants, le fait que les élèves reçoivent leur instruction dans deux langues secondes ne nuit en rien à leur aptitude à s'exprimer en anglais. En fait, bien des valeurs de "transfert" se rapportant aux trois langues et à diverses disciplines s'accumulent, au profit des élèves.

En effet, les connaissances acquises dans une langue peuvent être transférées dans les autres langues, ce qui crée un climat fort propice à l'épanouissement des élèves. Ceux-ci s'aperçoivent très tôt qu'une idée peut s'exprimer de différentes façons dans différentes langues. Ils acquièrent donc très jeunes un sens de l'universel et du raffinement. Et les titulaires qui enseignent en anglais peuvent couvrir beaucoup plus que la valeur de neuf heures de matière chaque semaine. En fin de compte, c'est au dévouement des enseignants et au temps qu'ils consacrent à la planification et au partage de leur travail que toute cette entreprise doit son très grand succès.

Les études hébraïques constituent la raison d'être de ces écoles. Comme le précisent les règlements internes, en effet, elles visent à offrir et à favoriser un enseignement qui contribue au maintien de la religion, des rites, de la langue, des fêtes et des coutumes hébraïques, à venir en aide à ceux qui désirent se consacrer à ces études et à les seconder dans la poursuite de leurs objectifs.

Le programme d'études hébraïques du département élémentaire constitue quelque chose d'unique. Il est le résultat de la collaboration intense de l'administration et de la quarantaine de professeurs d'études hébraïques des quatre écoles élémentaires, la somme des efforts des enseignants et des surveillants.

Pour chaque classe, le programme renferme un certain nombre de matières obligatoires: langue et littérature hébraïques, Bible (la torah et les prophètes), coutumes et prières juives, histoire des Juifs, géographie et actualité de l'État d'Israël. Toutes ces matières sont enseignées en hébreu. La discussion porte non seulement sur les textes étudiés, mais aussi sur l'actualité et le monde qui entoure l'enfant. Le succès de la présence d'ensei-

gnants israéliens dans le système scolaire vient prouver l'efficacité de l'hébreu comme langue d'enseignement.

Parmi les grands thèmes abordés, figure la situation de l'État d'Israël. Les enseignants israéliens animent les discussions; aux yeux des enfants, ils personnifient l'État d'Israël. Ils ont également recours à des auxiliaires audio-visuels pour renforcer leur impact sur le plan scolaire.

Dans ces écoles, la francisation a commencé bien avant la loi 22. En effet, dès 1958, on y dispensait en français des cours de géographie et d'hygiène. En 1971, on lançait un programme élargi destiné aux petits de la maternelle: il s'agissait de leur faire vivre une expérience scolaire en trois langues: l'hébreu, le français et l'anglais.

Au départ, on aborde l'hébreu et le français sur le plan auditif et phonique, ce qui favorisera plus tard l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. L'expérience montre que plus l'enfant est exposé jeune aux langues étrangères, plus il les maîtrise facilement en vieillissant. Il apprend tout naturellement à s'adresser à chacun des enseignants dans la langue de celui-ci, et, en vieillissant, apprend sans effort à parler couramment ses langues secondes.

Les deux écoles secondaires Herzliah de Montréal regroupent quelque 700 élèves. Le programme hébraïque qui y est dispensé repose sur les bases acquises au primaire.

Les trois valeurs juives traditionnelles sur lesquelles s'articule le programme hébraïque sont les suivantes: la Bible, le territoire israélien et le peuple israélien. Toutes les matières du programme sont enseignées en hébreu. Les élèves doivent évidemment viser la réussite scolaire, mais sont également invités à se montrer solidaires de leur communauté et à participer à ses activités. L'école s'efforce dans la mesure du possible d'intégrer les études générales et les études juives. Elle permet aux élèves d'établir des rapports entre les valeurs universelles et les idées et les idéaux de la communauté juive en enseignant par exemple la Bible et l'histoire juive d'une part, et la littérature et l'histoire occidentales, d'autre part.

En juin 1975, le ministère de l'Éducation du Québec accordait une reconnaissance officielle (deux crédits) aux cours d'hébreu et de littérature hébraïque dispensés en secondaire IV (10e année) et secondaire V (11e année). Tous les élèves de secondaire IV et V sont automatiquement inscrits aux examens dans ces matières et les résultats qu'ils obtiennent figurent sur leur certificat d'études secondaires.

Le programme d'études générales des écoles secondaires Herzliah suit essentiellement les directives du ministère de l'Éducation du Québec. Dans bien des cas, diverses activités spéciales viennent le compléter. On ne ménage aucun effort pour favoriser l'apprentissage grâce à des projets spéciaux comme les foires scientifiques, les publications estudiantines, le théâtre, la musique, qui permettent aux élèves de mettre en pratique les connaissances théoriques qu'ils acquièrent. Les élèves sont encouragés à participer autant que possible à toutes les activités et en fait, la plupart d'entre eux apprécient beaucoup le climat qu'elles créent.

Le programme de français est très intensif; il offre un prolongement aux nombreuses heures de français que reçoivent les élèves au primaire. Des périodes supplémentaires de conversation française sont prévues pour permettre aux élèves de se sentir plus à l'aise dans la langue de Molière. Des conférenciers et des troupes de théâtre francophones sont invités à l'école, et les élèves sont encouragés à monter des pièces en français à l'intention de leurs confrères et consoeurs.

Chacune des deux écoles Herzliah est dotée d'un très bon service d'orientation. Des conseillers scolaires sont à la disposition des élèves, individuellement et collectivement, et ont pour objectifs de les aider à s'orienter au point de vue scolaire, professionnel et dans leur vie personnelle. Tous leurs efforts sont coordonnés avec ceux du personnel enseignant sous la surveillance des directeurs.

Il nous faut également mentionner tout spécialement le programme judaïque, qui remporte un énorme succès. Il s'adresse aux élèves qui n'ont pas fréquenté une école primaire hébraïque et dont les connaissances en études juives sont limitées, mais qui veulent s'inscrire dans une école secondaire hébraïque. On leur offre des cours intensifs en secondaire I et II (septième et huitième années), de sorte qu'ils peuvent suivre le programme régulier en secondaire III. L'expérience montre que ces élèves, aussi brillants que motivés, réussissent si bien dans ce programme accéléré, qu'ils parviennent à s'intégrer parfaitement à toutes les activités scolaires et parascolaires. Certains ont même joué des rôles de chefs de file dans leur école.

L'État d'Israël sert de point de référence tant pour le programme que pour les activités des écoles Herzliah. Les enseignants israéliens servent de lien vivant avec l'État d'Israël. Cependant, personne ne peut véritablement sentir un pays sans y avoir été. C'est pourquoi, en 1972, le Board of United Talmud Torahs a commencé à organiser des voyages à l'intention des élèves de secondaire III pour leur permettre de vivre en Israël non comme de simples touristes, mais comme des autochtones. Les voyages se déroulent exclusivement en hébreu et durent neuf semaines, de la fin de juin à la mi-août. Chaque année, 90 élèves environ y participent. Ils reviennent passer deux autres années à l'école Herzliah, débordant d'une nouvelle vigueur, d'un nouvel intérêt pour les études juives et hébraïques, et fiers d'être Juifs.

Les écoles du système parallèle United Talmud Torahs s'intéressent avant tout, non pas à la langue, à la matière ou au manuel, mais bien à l'élève. On y refait constamment l'équilibre entre les langues et les matières, compte tenu des besoins des élèves. Dès la maternelle, des programmes d'apprentissage individuels et collectifs sont établis selon les matières et les niveaux des classes et des groupes. Chaque classe comporte généralement plusieurs niveaux de lecture et de mathématiques, de façon que chaque élève puisse donner sa pleine mesure. On a recours aux méthodes et aux auxiliaires audio-visuels les plus récents pour stimuler l'apprentissage. De plus, un psychologue fait partie du personnel permanent. Son rôle: suivre les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage.

Grâce à cette approche, chaque élève reçoit une éducation juive fort valable, tout en bénéficiant d'un enseignement général de haute qualité. Les nombreux anciens qui se sont distingués au Canada et en Israël dans les professions libérales et dans la fonction publique témoignent de l'efficacité des objectifs et des méthodes de ces écoles. Ajoutons enfin qu'en 1972, le président de l'État d'Israël décernait aux écoles United Talmud Torahs of Montreal le prestigieux prix Shazar, leur conférant ainsi le rang d'écoles juives par excellence du Canada.

Holy Cross Armenian Daily School: un modèle d'enseignement trilingue

Diana Hanimyan

L'école arménienne Sainte-Croix Holy Cross (*Armenian Daily School*) a été fondée en 1978 par un groupe de loyaux Arméniens sous les conseils et la direction d'un évêque intellectuel à l'esprit large, le très révérend Aris Shirvanian. Selon eux, pour que les enfants d'immigrants parviennent à s'adapter au mode de vie canadien sans perdre leur identité, il est indispensable qu'ils se familiarisent avec leur langue, leur culture et leur patrimoine propres. Aussi les élèves qui fréquentent cette école ont-ils des origines culturelles communes. Ils sont en général nés au Canada de parents venus de Turquie, du Liban, de Syrie et d'Égypte. Les enseignants tentent de les intégrer le plus parfaitement possible à la mosaïque canadienne.

La fin ultime de l'éducation, c'est l'épanouissement de la personnalité. L'école modèle la personnalité des élèves en les enrichissant des apports de la civilisation humaine. Aussi, plus les élèves seront conscients de leur patrimoine culturel, plus ils s'épanouiront, plus ils seront en mesure de contribuer à la vie de leur société. Les petits Arméniens ont un passé riche, un passé dont ils peuvent être fiers. En s'y sensibilisant, ils parviennent à se percevoir d'une manière aussi saine que positive, et donc à acquérir une certaine assurance et à mener une vie équilibrée.

À l'école Sainte-Croix, la journée des élèves de la première à la sixième années se divise en trois blocs: 3½ heures d'anglais, 1½ heure d'arménien et ½ heure de français. Les enfants apprennent à penser et à s'imprimer dans ces trois langues. Toutes les matières sont enseignées en anglais et le programme du ministère de l'Éducation est scrupuleusement respecté. Le programme d'arménien porte sur la langue, l'histoire, la religion, la musique et la danse du peuple arménien. Le français est enseigné dès la première année, à raison d'une demi-heure par jour. À la maternelle, les petits ont chaque jour 2½ heures d'anglais, et 2½ heures d'arménien. Les enfants sont à l'école de 9 h à 15 h 30. La plupart voyagent en autobus; ils viennent de tous les coins de la ville de Toronto. Un petit groupe d'entre eux sont transportés par les parents.

Grands facteurs de réussite du programme:

1. **Des enseignants compétents et consciencieux** — Les enseignants visent à assurer le succès de l'école, à collaborer et à communiquer étroitement pour atteindre des normes élevées, pour transmettre aux élèves les meilleurs éléments des trois cultures qu'ils amalgament en un tout cohérent. La collaboration entre les enseignants canadiens et entre les Canadiens et les Arméniens est excellente. Pour faire partie de notre équipe, les enseignants doivent posséder un brevet d'enseignement de la province d'Ontario et être entièrement dévoués à leur métier. Les titulaires de certificat d'anglais langue seconde possèdent un atout certain. Comme nous dispensons un programme d'anglais d'une demi-journée, nous pouvons puiser à même les listes des autres conseils scolaires, ce qui nous permet de demeurer en contact avec les conseils des écoles publiques et séparées.

   Chacun des élèves que nous prenons en charge possède un certain potentiel et peut accomplir certaines actions, encore que celles-ci puissent être très modestes ou ne correspondre en rien aux aspirations ou aux intentions de l'élève. L'enseignant a pour mission d'amener l'enfant à exploiter son potentiel, à prendre conscience de sa personnalité.

2. **La discipline** — Chez nous, l'expression discipline se rapporte au quotidien. Elle signifie inculquer de la discipline, élever un enfant: en aucun cas, elle ne signifie punir. Les enfants portent un uniforme propre. Il se compose, pour les filles, d'une tunique marine, d'une blouse et de chaussettes blanches, et, pour les garçons, d'un pantalon gris, d'un col roulé blanc et d'un veston marine. Nous croyons aux méthodes traditionnelles, à l'autorité. Ce sont les enseignants qui dirigent les classes tout en visant à faire acquérir aux élèves une orientation et une motivation personnelles. Comme nous

avons comprimé les heures consacrées à chacune des langues, pour dispenser un enseignement efficace, nous devons appliquer des méthodes rigoureuses et avoir affaire à des classes bien disciplinées. Les enfants doivent apprendre à lire, à écrire et à compter vite et bien. Contrairement à ce que l'on croit parfois, chez nous l'autorité d'en haut n'a aucunement tendance à s'effriter en l'absence de contrôle, par exemple, lorsque l'enseignant est absent.

3. **De petites classes** – Nous avons actuellement 98 élèves de la maternelle à la quatrième année. Nous visons à offrir la cinquième et la sixième années d'ici deux ans. Les enfants viennent surtout de familles des classes moyennes et supérieures. Le nombre limité des heures d'anglais a amené nos éducateurs à réduire à 25 le nombre d'élèves par classe. Il leur faut en effet tenir compte des élèves moins doués et de ceux qui peuvent éprouver certaines difficultés, face à l'assimilation de certains concepts linguistiques ou mathématiques. Je dois admettre que pour réussir dans le cadre de notre programme d'enseignement trilingue, les enfants doivent avoir une intelligence moyenne ou supérieure à la moyenne.
4. **Les services spéciaux** – Notre école vise entre autres à établir de bons rapports avec la collectivité, en favorisant les contacts individuels entre les enseignants et les parents.

Ces contacts s'effectuent de la façon suivante:

a) nous allons chez les élèves;

b) nous invitons les parents à venir assister à certaines leçons;

c) nous gardons le contact en téléphonant souvent aux parents;

d) nous organisons de petites soirées sociales à l'intention des parents et des enseignants.

C'est la collectivité arménienne qui a financé entièrement l'école. Les frais de scolarité ne nous fournissent que le tiers de notre budget. Le reste provient de dons. Nous bénéficions d'une petite subvention du programme d'épanouissement culturel du gouvernement pour l'enseignement du français (à peu près 1 300 $). Il est donc primordial que nous entretenions de bonnes relations avec la collectivité arménienne. Nous organisons par exemple des danses et des banquets pour recueillir des fonds. Notre école ne doit toutefois pas demeurer une échappatoire pour une minorité. Elle doit devenir un centre d'expérimentation dans le domaine des nouvelles méthodes d'enseignement et d'apprentissage, et des relations parents-maîtres. Elle aura alors beaucoup à offrir. Nous devrions établir de bons rapports avec les écoles publiques grâce aux échanges d'idées, ce qui est relativement facile puisque nous occupons cinq classes de l'école publique Terraview Heights, que nous loue le conseil scolaire de Scarborough.

Bien que nous n'ayons pas encore produit de diplômés, je suis persuadée que nos méthodes et nos conditions d'enseignement, et le dévouement de nos enseignants permettront à nos élèves de réussir dans leurs études, quel que soit l'établissement d'enseignement qu'ils fréquenteront. Car, en somme, si nous utilisons les grandes contributions du passé, nous ne négligeons pas pour autant les auxiliaires didactiques modernes qui changent eux aussi au fil des ans.

Uniformisation des programmes d'enseignement des langues ancestrales: l'exemple italien

Alberto di Giovanni

J'aimerais vous donner un exemple de la manière dont les manuels et le contenu des cours destinés à un même groupe linguistique peuvent être élaborés de façon à pouvoir servir d'un océan à l'autre sans toutefois que soient uniformisés les programmes d'enseignement. Il est tout à fait évident que les Italo-Canadiens de Toronto, qui peuvent avoir tous les jours des contacts avec leur langue, par le biais de la radio (23 heures par jour), de la télévision (une émission chaque soir) ou de leur quotidien, se trouvent dans une situation très différente de celles des Italo-Canadiens des petites localités rurales. Ces groupes ont des besoins différents; il est donc impossible d'uniformiser tous les programmes. Cependant, on peut créer un mécanisme de consultation susceptible de permettre l'établissement d'objectifs et de troncs d'apprentissage communs et qui reflètent les besoins des enfants de tout le pays. Je pense que les Italo-Canadiens sont parvenus à appliquer cette méthode avec beaucoup de succès.

Dans un premier temps, ils ont créé un comité consultatif italo-canadien auquel étaient représentées plusieurs grandes villes canadiennes. Les membres de ce comité ont adopté des lignes d'action et des méthodes à utiliser lors de l'élaboration des manuels. Jusqu'à présent, avec le concours de la Direction du multiculturalisme, nous avons mis au point deux manuels et deux cahiers d'exercices, dont le contenu est fort différent de celui des ouvrages qui nous viennent d'Italie. Comme vous le savez, au niveau primaire, les auxiliaires didactiques visuels sont très importants. Les enfants doivent pouvoir reconnaître les objets et les actions illustrés avant de pouvoir comprendre le sens des mots qui servent à les décrire. C'est pourquoi nous nous sommes efforcés, dans nos manuels, d'illustrer des activités et des fêtes typiquement nord-américaines, telles l'Halloween, le camping, plutôt que des réalités italiennes. Il est donc possible de normaliser les méthodes et de les rendre applicables à toutes les collectivités; les enseignants doivent évidemment tenir compte des besoins spéciaux de leurs élèves et savoir adapter les méthodes à des situations particulières.

Nous avons fait parvenir la première ébauche de notre manuel à des enseignants de diverses régions pour savoir ce qu'ils en pensaient. Cette consultation a ralenti passablement la production du manuel, mais nous a permis d'en améliorer la qualité. La première édition (5 000 exemplaires) s'est envolée en un mois, et le deuxième tirage est presque épuisé. Pour la diffusion, nous avons chargé un enseignant d'aller présenter notre manuel aux écoles et aux associations italiennes de tout le pays. Nos contacts avec ces groupes ont également été essentiels à la diffusion du manuel.

Nos textes servent maintenant à l'enseignement de l'italien dans tout le pays. En outre, nous venons d'en envoyer 400 exemplaires à New York, en réponse à une demande. À notre avis, l'utilisation du manuel au Canada et à l'étranger traduit manifestement sa qualité.

Pour permettre aux enfants de mieux comprendre non seulement leur patrimoine ancestral, mais aussi leur patrimoine italo-canadien, les membres du comité consultatif ont décidé de mettre l'accent, dans les textes destinés aux élèves de niveau intermédiaire, sur les expériences des Italo-Canadiens dans les Prairies, dans les mines du Nord de l'Ontario, à Halifax, et ainsi de suite. Cela devrait nous permettre d'arriver à une autre forme d'uniformisation. Cette forme de collaboration, qui a si bien réussi pour les Italo-Canadiens, devrait également pouvoir servir les intérêts d'autres groupes.

Vers la normalisation des programmes d'enseignement des langues tierces?

Otto Baruch Rand

Avant d'aborder la question de la normalisation de l'enseignement des langues tierces, nous devons nous pencher sur le bien-fondé d'une telle approche dans un domaine encore en friche. Une marge énorme sépare l'enseignement des langues tierces que dispensent actuellement les communautés ethniques, et l'enseignement des langues secondes que dispensent, dans les écoles publiques, des professeurs qualifiés, au moyen de méthodes normalisées. Les objectifs sont différents, la motivation est différente, les méthodes sont différentes, les outils sont différents et le cadre est différent.

Dans les écoles publiques, les langues sont enseignées avant tout pour enrichir les élèves et élargir leurs horizons. Les langues tierces sont, elles, enseignées avant tout pour des raisons d'ordre émotif, comme le maintien de l'identité culturelle, la nostalgie et le sentiment de contribuer à l'unité des communautés ethniques. Lorsque nous enseignons les langues dans les écoles publiques, nous parlons de créer un milieu culturel susceptible de favoriser une meilleure compréhension de la langue. Dans l'enseignement des langues tierces, la compréhension et la transmission du milieu culturel filtrent à travers toute l'entreprise. La langue et la culture sont deux réalités entrelacées. Par exemple, la langue des Mennonites, des Hutterites, des Grecs, des Juifs et, dans une certaine mesure celle des Ukrainiens, sont aussi essentielles au rituel religieux. La langue des Chinois, des Italiens, des Portugais et autres sert de lien avec les parents d'outre-mer. la langue des Islandais (Manitoba), des Irlandais, des Suédois et autres sert de lien avec un passé qu'ils ne veulent pas oublier. La langue des Lettons, des Lituaniens, des Estoniens, des Croates et d'autres groupes nationaux, victimes de répression en Europe, devient un symbole de fierté nationale et un moyen d'affirmer une identité nationale. Pour bien des groupes ethniques, la langue, c'est un peu tout cela à la fois.

Comme nous pouvons le constater, dans chaque cas, le désir de transmettre une langue ancestrale comporte une forte charge émotive. On peut donc comprendre pourquoi les institutions où prend place cette oeuvre d'amour semblent appartenir à la communauté; leur fondation étant au départ venue de la base et ne s'étant pas faite sans lutte ni déception.

À partir de là, on peut facilement comprendre aussi pourquoi les communautés ethniques se méfient grandement de toute ingérence de l'extérieur — comme les tentatives de normalisation — qui ne prennent pas la forme d'une aide financière inconditionnelle, quand elles n'estiment simplement pas qu'il s'agit d'une intrusion dans leur "territoire sacré". Ajoutons à cela que bien des groupes ethniques qui s'occupent de l'enseignement de leur langue ancestrale ont toujours été hostiles les uns envers les autres ou, à tout le moins, méfiants les uns des autres. Parfois, aussi les préjugés ont empêché la communication entre groupes. En outre, à cause de leur isolement ou de leur éloignement, certains groupes d'origines communes ne peuvent pas toujours communiquer entre eux ou collaborer à la poursuite d'objectifs communs.

Après avoir ainsi signalé certaines des forces qui pourraient s'opposer à la normalisation, nous pourrions tenter de voir les conditions qui pourraient faciliter la collaboration et l'acceptation d'une aide non menaçante en soi. À mon avis, les personnes qui appuient les institutions assurant l'enseignement des langues ancestrales — et certainement celles qui dispensent cet enseignement — ne veulent pas simplement vendre leur marchandise, mais aussi réussir. Après tout, si les élèves sont plutôt déçus que satisfaits, leur déception pourrait aussi bien influer sur la langue et sur la culture que la communauté souhaite leur transmettre et transformer toute l'entreprise en un exercice inutile. Une fois au fait d'un tel danger, il est difficile de rejeter toute aide professionnelle en ce qui concerne l'initiation des professeurs aux méthodes d'enseigne-

ment des langues vivantes encore que, en raison des différences d'objectifs et de contextes, il faille vraisemblablement apporter des modifications dans l'application des méthodes d'enseignement des langues ancestrales. Pour favoriser un enseignement efficace, le gouvernement fédéral pourrait, en collaboration avec les provinces peut-être, créer des centres de formation des maîtres axés essentiellement sur la formation des enseignants communautaires dans le domaine des langues secondes. Ces centres pourraient accueillir de temps à autre des groupes d'enseignants de diverses localités ou encore dépêcher des équipes de moniteurs dans diverses collectivités, à la demande de celles-ci. De toute manière, toute séance de formation des maîtres devrait porter notamment sur l'enseignement de la culture par la langue.

Par ailleurs, chacun des établissements communautaires qui enseigne des langues ancestrales devra tôt ou tard constater qu'il est puéril de continuer, chacun de son côté, à élaborer un contenu de cours et à le fonder largement sur des textes choisis au hasard. À ce niveau, c'est la collaboration entre groupes plutôt qu'une "réglementation" fédérale qui serait souhaitable. Le gouvernement fédéral administre déjà un programme d'aide financière à la production de matériel didactique et de manuels pour l'enseignement des langues ancestrales. Des comités consultatifs formés par divers groupes ethniques secondent le ministère chargé du financement, pour déterminer les projets valables. Le problème, c'est qu'on n'insiste pas suffisamment pour que les groupes proposent des plans d'action à long terme établis en fonction de leurs priorités plutôt que de présenter des projets isolés qui peuvent être ou ne pas être importants pour la transmission de leur culture. Les subventions fédérales devraient donc permettre aux représentants de communautés ethniques de se rencontrer deux ou trois fois par année pour mettre au point une politique "nationale" d'enseignement d'une langue ancestrale. J'ose espérer que le gouvernement fédéral pourra à partir de telles politiques, financer la production de manuels de base pour l'enseignement des langues ancestrales dans diverses situations (écoles du samedi ou du dimanche, classes en dehors des heures normales, cours d'immersion, etc.) Les textes doivent varier selon les situations. Plutôt que de subventionner les éditeurs commerciaux, on pourrait songer à fonder une société d'édition inter-groupe qui publierait les manuels au coût le plus bas possible. Il y aurait lieu d'étudier sérieusement cette possibilité.

Enfin, des efforts financiers et incitatifs devraient être déployés, pour intéresser les étudiants à l'enseignement des langues ancestrales, et pour convaincre les universités d'offrir des programmes dans le domaine de la recherche et de l'enseignement de ces langues.

Pour atteindre tous ces objectifs, le gouvernement pourrait constituer un organisme de coordination semblable au Bureau d'éducation français et le rattacher, à l'échelle régionale, aux bureaux régionaux du Secrétariat d'État pour le multiculturalisme. Dans chaque province, un bureau pourrait être créé et dirigé par des spécialistes de l'enseignement des langues ancestrales les plus courantes (par exemple, l'allemand, l'ukrainien, l'hébreu et l'islandais au Manitoba). Une telle entreprise supposerait évidemment de grosses dépenses, mais si la cause en vaut la peine, il faut faire les efforts nécessaires.

Je sais parfaitement que mes propositions peuvent n'entraîner aucune normalisation de l'enseignement des langues ancestrales. En fait, je ne favorise pas ce concept, comme le laisse supposer le point d'interrogation que j'ai ajouté au titre de mon exposé. Elles pourraient toutefois entraîner la collaboration entre les communautés, entre les groupes et entre le gouvernement et les communautés ethniques, ce qui amènerait une amélioration énorme des résultats des multiples efforts isolés qui sont déployés dans le domaine de l'enseignement des langues vivantes.

La collectivité:

De l'apathie à la pleine participation

Il est évident que le débat sur l'enseignement des langues ancestrales dans les écoles publiques déborde largement le cadre pédagogique. C'est essentiellement un débat politique qui tourne autour de la fixation des priorités, de la préservation d'une position privilégiée et de l'obtention du pouvoir. Par le passé, les groupes dominants ont eu recours à toutes sortes de tactiques pour empêcher les groupes ethniques d'accéder au pouvoir. L'une des méthodes les plus pratiquées était de punir physiquement les élèves qui parlaient leur langue maternelle à l'école et de dénigrer leur culture de manière qu'eux-mêmes en viennent à la mépriser.

Les effets de ces pressions sociales ont été examinés dans une étude bien connue, effectuée aux États-Unis en 1943 par Irving Child[1] sur l'identité des Italiens de la seconde génération qui vivent en Nouvelle-Angleterre. L'auteur a relevé trois comportements différents: il y a d'abord les Italiens qui essaient de s'américaniser autant que possible et renient leurs origines, puis ceux qui refusent de se laisser absorber par le groupe majoritaire et se montrent fiers d'être Italiens et enfin, ceux qui flottent entre les cultures américaine et italienne et se désintéressent de la question.

Il est évident que ni l'un ni l'autre de ces comportements ne permet aux groupes minoritaires d'être membres à part entière de la société qui les entoure. Il n'est pas certain qu'en dépit de tous leurs efforts, ceux qui essaient de s'américaniser seront automatiquement acceptés par le groupe majoritaire. La question est réglée pour ceux qui ont décidé de faire bande à part et quant aux derniers, ils ont l'impression de n'appartenir ni à la société qui les entoure, ni à leur groupe ethnique. Comme ce sont là les trois seuls comportements autorisés par le groupe dominant, les groupes ethniques ne peuvent exercer aucune influence importante sur les valeurs et priorités de la société, de sorte que le statu quo culturel, linguistique et religieux se trouve maintenu.

Mais les coûts moraux et économiques engendrés par ce refus de reconnaître les droits de la personne et ce gaspillage de ressources linguistiques et éducatives ont amené les autorités à modifier leur attitude. Dans les années qui ont précédé et suivi l'implantation de la politique fédérale de multiculturalisme, bien des commentateurs ont fait valoir qu'il faudrait adopter des politiques sociales et des politiques d'enseignement qui puissent faire place à un quatrième mode d'adaptation, "biculturel" celui-là, qu'on ne retrouve pas dans l'étude effectuée par Child. Wallace Lambert, de l'université McGill, disait par exemple que les enfants allophones devaient être encouragés, dans toute la mesure du possible, à préserver leur double patrimoine culturel, étant donné qu'ils constituent la plus riche des ressources humaines de l'Amérique du Nord, et qu'ils ne pourront probablement être nord-américains à part entière sans avoir aussi la possibilité d'être pleinement français, portugais, espagnols, etc.[2]

Selon lui, les élèves qui sont fiers de leurs origines et fiers également d'être Canadiens sont mieux en mesure de s'identifier aux deux sociétés et de jouer un rôle actif dans l'une comme dans l'autre. L'idée qui ressort des exposés regroupés dans la partie suivante est que le sentiment d'appartenance à la culture d'origine aide à jouer un rôle actif dans la société en général. Aussi les auteurs insistent-ils sur l'importance de la langue ancestrale pour le maintien du sentiment d'appatenance.

Paul Martindale traite des répercussions du programme ontarien d'enseignement des langues ancestrales sur les collectivi-

1. Child, I.L., *Italian or American? The Second General in Conflict*, New Haven, Yale University, 1943.
2. Lambert, W.E., "*Culture and Language as Factors in Learning and Education*", in A. Wolfgage (ed.) *Education of Immigrant Students*, Toronto, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, 1975.

tés ethniques individuellement, et dans leurs rapports entre elles ainsi que sur la collectivité anglophone-francophone. Il fait entre autres remarquer qu'il a eu pour effet de susciter, chez les collectivités ethniques, le désir de participer davantage aux activités du groupe majoritaire et que la sensibilisation aux questions de langue a encouragé les divers groupes ethniques à secouer leur apathie et à sortir des mentalités réactionnaires.

L'exposé de I.J. de Bagheera porte sur l'enseignement des langues ancestrales dans les écoles publiques de Montréal. Contrairement à certains enseignants des programmes réguliers, qui dénigrent l'enseignement de la langue d'origine sous prétexte qu'il nuit aux progrès scolaires de l'enfant, de Bagheera estime que ce pourrait être une violation du droit de l'enfant à une éducation convenable que de ne pas mettre à profit les ressources linguistiques qu'il amène avec lui à l'école. Selon lui, l'enseignement des langues ancestrales sert à rapprocher les enfants des parents, qui souvent ne comprennent pas la langue dans laquelle l'enfant est instruit, et leur permet aussi de jouer un rôle actif dans l'éducation de leurs enfants.

Les exposés de Lena White, John Shaw et David White portent sur les efforts de revitalisation de langues en voie de disparition, notamment la langue potéouatamise, parlée à Walpole Island, et le gaélique, parlé au Cap-Breton. Il semble que, dans un cas comme dans l'autre, la cause soit perdue et les chercheurs estiment que la disparition de ces langues portera surtout atteinte au sens que la collectivité a de sa propre identité ou, comme le dit David White, à son aptitude à comprendre parfaitement certains des concepts propres à sa philosophie, à son histoire et à sa façon d'envisager le monde. Pour sa part, John Shaw pense que des programmes d'enseignement bilingue, comme les programmes ukrainien-anglais et allemand-anglais qui se donnent dans les Prairies, pourraient aider à arracher à l'oubli la langue gaélique. L'idée fondamentale, selon Shaw, c'est que pour survivre, toute culture a besoin de son moyen d'expression, la langue.

Enfin, dans son exposé, Maggie Ip insiste sur le rôle qui incombe aux parents de sensibiliser les autorités à l'importance de l'enseignement des langues ancestrales et d'aider les administrateurs chargés de mettre en oeuvre ces programmes d'enseignement. La langue ancestrale étant considérée comme un aspect essentiel du progrès individuel et scolaire de l'enfant, Mme Ip est d'avis que l'école doit, elle aussi, favoriser son apprentissage chez l'enfant pour l'aider à devenir un citoyen canadien *à part entière*.

L'un des grands traits qui se dégage de ces exposés est ce sentiment des auteurs que les différentes collectivités ont maintenant une perception différente d'elles-mêmes et de leur rôle dans la société en général. En effet, elles estiment maintenant avoir le droit de préserver certains traits de leur culture et d'en faire profiter la société canadienne en général. À cette fin, la préservation de la langue ancestrale est considérée comme essentielle et la sensibilisation des collectivités ethniques à cette question montre bien qu'elles sont de plus en plus désireuses et capables de jouer un rôle dans la vie politique du pays.

L'incorporation de l'enseignement des langues ancestrales au système public et ses effets sur la collectivité

Paul Martindale

La création des programmes d'enseignement des langues ancestrales dans les écoles publiques du Grand Toronto a remporté un éclatant succès. Dans cette région, dont 29 pour cent de la population, soit plus de 616 500 personnes, appartiennent à des minorités ethnoculturelles, la note de service 46 (voir l'annexe 1), que publiait le ministère de l'Éducation en 1977, a suscité l'enthousiasme de la population, des minorités ethno-linguistiques surtout, ce qui n'a rien d'étonnant. Avant la parution de ce document, ce sont les communautés ethnoculturelles qui assuraient l'enseignement de leur langue; après, les conseils scolaires du Grand Toronto sont passés à l'action.

Pour donner une idée du succès du programme, précisions qu'en juin 1981, dans la région de Toronto, plus de 65 000 élèves, représentant 35 groupes linguistiques, étaient inscrits aux sessions d'été et d'hiver. Seulement deux conseils scolaires sur six n'avaient pas répondu aux besoins de la population en matière d'enseignement des langues ancestrales dans les écoles publiques. En Ontario, une cinquantaine de conseils scolaires dispensaient un tel enseignement, et près de 80 000 élèves en bénéficiaient.

Dans les lignes qui suivent, nous tenterons de montrer pourquoi nous estimons que l'incorporation de programme d'enseignement des langues ancestrales au système scolaire public du Grand Toronto — de 1977 à 1981 — a remporté un éclatant succès. Nous verrons, pour ce faire, la situation de trois catégories de communautés ethno-linguistiques, c'est-à-dire:

a) celles qui se définissent en fonction de leur langue, comme les Italiens, les Grecs, les Portugais, les Coréens, les Panjàb, les Allemands, les Espagnols, les Chinois, les Hébreux, les Maltais, etc.;

b) celles qui se sont regroupées à l'intérieur de *Metro Communities for Heritage Languages*. Cette association bénévole, fondée en 1977, a établi des liens officiels de communication entre divers groupes linguistiques. Son premier président, M. Alberto di Giovanni, est directeur général du Centro Schuola e Cultura Italianas;

c) les communautés anglophones et francophones.

Nous verrons ensuite l'impact qu'a eu pour elles l'application du programme d'enseignement des langues ancestrales dans les écoles publiques du Grand Toronto. Nous poserons que, dans les trois cas, les aspects positifs sont, de loin, plus nombreux que les négatifs.

Impact pour les communautés ethno-linguistiques prises individuellement

Les diverses communautés ethno-linguistiques ont tiré, de l'acceptation par les écoles publiques d'enseigner des langues ancestrales, des avantages dans les quatre domaines suivants:

1. Organisation

Chaque communauté linguistique a dû s'organiser pour assurer la liaison avec les six conseils scolaires de la région, et pour faire valoir leurs préoccupations à l'échelle régionale, provinciale et nationale. Certains dirigeants ont démissionné au cours de cet exercice, mais ceux qui sont sortis des rangs savent s'exprimer et possèdent de véritables qualités de chefs. Bref, la publication de la note 46 a permis aux communautés ethno-linguistiques de se donner des dirigeants politiques et scolaires.

2. Emploi

Des emplois ont été créés pour des milliers de travailleurs à temps partiel au niveau de l'élaboration du contenu des cours et de la supervision. Un certain nombre de personnes — beaucoup moins important cependant — ont été engagées à temps plein pour enseigner les langues ancestrales dans les écoles publiques. Le statut et la rémunération de ces personnes constituent un apport important à la croissance des communautés ethno-culturelles.

3. Développement communautaire

La reconnaissance officielle des langues ancestrales a favorisé le développement de chacune des communautés ethno-linguistiques. Leurs membres, adultes et enfants, ont acquis des sentiments de fierté et d'assurance, comme en font manifestement foi les nombreuses activités culturelles qui sont organisées. Ces deux facteurs contribuent à accroître, à l'intérieur des communautés ethno-linguistiques, le sens de la démocratie et le désir de participation. Depuis la publication de la note 46 le nombre des parents "ethniques" qui visitent les écoles publiques du Grand Toronto s'est, à n'en pas douter, accru d'une manière spectaculaire. Les avantages à long terme pour tous de ce processus semblent évidents. Parallèlement, les familles des communautés ethno-linguistiques ont tiré, de la légitimation de leur langue ancestrale, force et unité.

4. Amélioration des connaissances linguistiques des enfants

Bien qu'aucune étude n'ait encore été menée à Toronto, il semble que les enfants des communautés ethno-linguistiques verront leurs connaissances de l'anglais s'améliorer grandement par l'apprentissage de leur langue maternelle à la maison. Des recherches effectuées ailleurs au Canada montrent en effet que d'importants transferts de connaissances se produisent d'une langue à l'autre (voir l'exposé de J. Cummins). Ainsi, l'enseignement des langues ancestrales pourrait constituer un outil précieux pour l'amélioration des connaissances en anglais des enfants, problème qui gruge largement les ressources affectées à l'enseignement dans le Grand Toronto.

Mentionnons, parmi les inquiétudes qu'a soulevées l'application des programmes d'apprentissage de la langue ancestrale: a) le fait que bien des élèves risquent d'éprouver ennui et déception en voyant leur journée s'allonger et b) le besoin de chercher à mieux relier les programmes d'enseignement des langues ancestrales du primaire et du secondaire.

Impact sur le regroupement des communautés ethno-linguistiques

Les avantages pour les communautés ethno-linguistiques prises collectivement sont également évidents. Au niveau régional, comme nous l'avons déjà mentionné, les directives du ministre dans le domaine de l'enseignement des langues ancestrales ont favorisé la communication, la liaison et le recensement des besoins communs. La collaboration entre les diverses communautés semble par ailleurs avoir favorisé la tolérance et le respect des différentes cultures. Au niveau des écoles comme telles, l'interaction des communautés ethno-linguistiques a été positive. La multiplication des activités sociales, comme les banquets, les soirées de parents et les manifestations culturelles, ont contribué à accroître la tolérance et la compréhension entre certaines collectivités comme les Grecs, les Italiens et les Antillais.

Impact sur les anglophones et les francophones

Au départ, la note 46 a donné lieu à un certain nombre de réactions négatives de la part des deux majorités linguistiques. Elles étaient sur la défensive; elles se sentaient menacées. Un certain sectarisme et certains préjugés se seraient manifestés, pourrait-on dire, au cours de quelques réunions tenues à Toronto. Pour les comités et le personnel enseignant de bien des écoles, l'adaptation à l'enseignement des langues ancestrales, qui leur était imposée, devenait un fardeau, une source de ressentiment.

Avec le temps, la mise au point de pratiques acceptables à l'échelle des conseils scolaires et l'accroissement de la contribution financière du gouvernement provincial aidant, bien des craintes des communautés anglophones et francophones se sont dissipées. La population a commencé à prendre conscience de certains des avantages des programmes d'enseignement des langues ancestrales, dont les suivants:

a) la multiplication des possibilités d'enrichissement culturel dans les programmes scolaires,

b) l'amélioration des connaissances en anglais,

c) la consolidation du programme scolaire régulier par l'élaboration de programmes connexes dans le cadre de l'enseignement des langues ancestrales,

d) l'amélioration de la communication avec les autres communautés comme le montre par exemple le recours croissant aux services de traduction pour faciliter la communication à l'intérieur de la communauté multiculturelle,

e) l'augmentation du nombre de francophones et d'anglophones qui admettent que les programmes d'enseignement des langues ancestrales ont servi de "soupapes de sûreté" pour prévenir d'éventuels conflits raciaux. La promotion de sentiments positifs à l'intérieur des diverses communautés ethniques et entre celles-ci aurait dû, selon certains, se faire bien avant. Il est cependant encourageant de voir que certains conseils scolaires se fixent, à l'intérieur de leurs programmes des objectifs à long terme analogues à ceux des programmes d'enseignement des langues ancestrales, entre autres, l'amélioration des connaissances interculturelles.

Conclusion

En résumé, il est évident que l'incorporation de l'enseignement des langues ancestrales au système scolaire public a remporté un éclatant succès et eu un impact positif sur la population. L'avantage le plus important, s'il fallait en isoler un, serait probablement que les diverses communautés ethno-linguistiques ont été ouvertement encouragées à éliminer leur attitude apathique, critique et réactionnaire pour en adopter une d'interaction et de participation pleine et entière à la vie de la société, devenant ainsi des éléments prisés de la société. Ce programme fait partie du mouvement de participation de la population locale aux affaires scolaires qui caractérise actuellement la société canadienne et qui favorise le renouveau et la nécessité d'associer les finalités de l'école et du quartier[1].

Cependant, pour que l'on puisse continuer sur cette lancée, les conseils scolaires et les trois catégories de communautés dont nous avons parlé devront s'attaquer à l'un des grands problèmes à long terme, soit l'amélioration des programmes d'enseignement des langues ancestrales grâce à de meilleures méthodes d'enseignement, grâce à des cours plus appropriés.

Annexe 1

Note de Service

Destination: Les membres des conseils scolaires
Les principaux d'écoles

Objet: Le programme d'enseignement des langues ancestrales

Je suis heureux de vous annoncer que, conformément au discours du trône du 29 mars 1977 et à l'allocution que prononçait le Premier ministre le 4 mai dernier, le ministre de l'Éducation lancera un programme d'enseignement des langues ancestrales qui entrera en vigueur le 1er juillet 1977. Aux fins de ce programme, l'expresaion langue ancestrale désigne toute langue autre que les deux langues officielles du Canada.

Le règlement 191 sera modifié de façon à autoriser l'enseignement des langues ancestrales dans toutes les écoles primaires de tous les conseils scolaires.

Tout groupe de parents intéressé pourra faire des démarches auprès de son conseil scolaire pour que des cours de langues ancestrales soient dispensés à l'intention des enfants du niveau primaire dans le cadre du programme d'éducation permanente. Ces cours pourront être offerts en dehors des heures ou des jours de classe, ou lorsque le nombre d'élèves le justifiera, durant une journée de cours allongée au delà de la journée normale de cinq heures. En vertu du programme, aucun élève ne pourra suivre plus de deux heures et demie de cours par semaine ou dans le cas des sessions d'été, par jour.

À cette fin, les limites imposées aux inscriptions aux programmes d'été ou du soir, et annoncées par la note de service du 1er octobre 1976, seront levées, de façon à permettre l'organisation de l'enseignement des langues ancestrales.

Les conseils qui désireront organiser de tels cours devront assumer l'entière responsabilité du recrutement du personnel, de l'élaboration des contenus de cours et de la supervision, et respecter toutes les exigences habituelles relatives aux programmes offerts l'été ou le soir. Les cours pourront être dispensés ailleurs que dans les écoles, pourvu que les moniteurs soient embauchés par le conseil scolaire, qu'ils lui soient comptables, et que le conseil accepte l'entière responsabilité des cours, comme il a été stipulé plus haut.

Les moniteurs engagés par les conseils scolaires dans le cadre de ce programme ne seront pas tenus de posséder un certificat d'enseignement de l'Ontario, mais devront posséder des titres et qualités que les conseils, les principaux d'écoles et les groupes de parents jugeront acceptables.

Pour éviter le chevauchement des services, les conseils scolaires pourront s'entendre entre eux sur l'organisation des cours dans une langue en particulier.

---

1. Cf. *People of Native Ancestry: A Resource Guide for the Primary and Junior Divisions*, ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1975.

Les conseils qui envisagent d'offrir des cours de langues ancestrales aux enfants du primaire, ou qui en offrent déjà, sont priés de faire parvenir au bureau régional du ministère de l'Éducation pour le 30 septembre 1977, la liste complète des cours qu'ils offriront (qu'ils offrent), ainsi que le nombre d'inscriptions prévues pour chacun des cours. Comme d'habitude, les conseils scolaires devront tenir un registre (formule ME 275 (1/76)) pour chaque cours d'été ou du soir dispensé.

R.A.L. Thomas
Sous-ministre adjoint

L'enseignement des langues d'origine et les communautés ethnoculturelles du Québec

I.J. de Bagheera

La présente communication porte principalement sur "le programme d'enseignement des langues d'origine", communément appelé le P.E.L.O. Il s'agit d'un programme mis sur pied par le ministère québécois de l'Éducation en 1978 et qui, à ce titre, est subventionné par le gouvernement provincial et s'inscrit dans le cadre scolaire existant. L'apprentissage de la langue d'origine se fait sous la direction d'enseignants spécialement désignés. Le cours est dispensé aux élèves intéressés, à raison de 30 minutes par jour, période pendant laquelle les autres élèves se livrent à des activités récréatives ou "non essentielles". Jusqu'à présent, les inscriptions ont été relativement peu nombreuses (officiellement 600), mais les représentants du ministère prévoient qu'elles augmenteront au fur et à mesure que l'on disposera d'un matériel pédagogique plus abondant, que l'on recrutera davantage d'enseignants qualifiés et que l'on trouvera les moyens d'améliorer l'aménagement des horaires et des locaux.

Bien plus nombreux sont les enfants inscrits aux programmes de langues parrainés par les groupes ethniques, en dehors des heures de classe. En effet, la clientèle de ces programmes, qui reçoivent une aide financière du ministère québécois des Communautés culturelles et de l'Immigration, s'élevait à 16 000 en 1979-1980 et à 19 000 en 1980-1981.

Dans l'ensemble, ces programmes ont été très peu controversés, mais il n'en est pas ainsi du P.E.L.O. mis sur pied par le ministère de l'Éducation qui, contrairement aux autres, se déroule pendant les heures de classe. Or, le P.E.L.O. n'obtient pas toujours la faveur des intervenants du milieu. Mentionnons à titre d'exemple le cas de certains professeurs de français ou de mathématiques qui auraient déconseillé aux parents d'y inscrire leurs enfants, alléguant que ceux-ci prendraient du retard dans les autres disciplines, jugées plus importantes que leur langue d'origine.

Avant d'examiner les effets des programmes d'enseignement de la langue d'origine sur la collectivité, il faut en distinguer les éléments constituants. Au Québec, la collectivité comprend le groupe majoritaire francophone qui participe au P.E.L.O., en l'occurrence, les communautés grecque, italienne et portugaise, auxquelles viendra s'ajouter la communauté espagnole, dès que le programme d'espagnol actuellement en préparation sera achevé. Il va sans dire que les autres groupes ethniques de la province se sentiront lésés s'ils ne sont pas inclus. Ils font eux aussi partie de la collectivité et doivent être pris en considération si nous voulons avoir une idée exacte de l'incidence du programme sur la collectivité.

Nous devons aussi tenir compte du rôle des parents dans l'enseignement des langues d'origine. C'est une question qui fait l'objet de recherches exhaustives aux États-Unis, et il me semble que nous aurions intérêt à accorder une attention particulière aux moyens d'obtenir la participation des parents.

Il ne faudrait pas non plus négliger l'importance de la Loi 101 dans le contexte québécois, à savoir l'influence que peut avoir le fait de promouvoir le français et de restreindre l'utilisation de l'anglais sur l'attitude des enseignants en général face à l'enseignement des langues d'origine. Ceux-ci ont tendance à adopter une attitude négative vis-à-vis de l'enseignement des langues d'origines, ce qui ne nous surprend nullement. En effet, une étude effectuée il y a quelque années sur les attitudes des élèves face à l'apprentissage d'une deuxième langue nous a permis de conclure que ceux dont l'attitude était en moyenne la moins favorable étaient des enfants d'enseignants. Autrement dit les enseignants incitaient leurs propres enfants à voir sous un mauvais jour l'apprentissage d'une quelconque deuxième langue.

Par ailleurs, nous devons tenir compte du fait qu'il s'est creusé en quelque sorte un fossé entre les parents et les enfants, par suite de l'adoption de la Loi 101. Dans bien des cas, ceux qui envoyaient leurs enfants à l'école anglaise les envoient maintenant à l'école française. Mais, parce qu'ils ne sont généralement pas en mesure de communiquer avec leurs enfants en français, ils ne peuvent leur transmettre les concepts essentiels à un bon apprentissage. Si nous réussissons à faire une place à l'enseignement des langues d'origine, nous pourrons espérer voir de nouveau les parents communiquer avec leurs enfants et les aider à se faire une idée, dans leur langue, de certains principes qui sont à la base de tout apprentissage.

Une autre question doit retenir notre attention: les effets du P.E.L.O. sur la communauté ethnique sont-ils entièrement bénéfiques et satisfaisants? Autrement dit, le programme vise-t-il à répondre aux besoins et aspirations de la collectivité ethnique dans son ensemble, ou bien à satisfaire certains éléments peu nombreux mais éloquents dont les exigences bien précises peuvent ne pas correspondre à celles de la majorité? Ainsi, l'authenticité est considérée comme essentielle dans l'enseignement d'une langue. Mais, en ce qui concerne l'enseignement des langues d'origine, que doit-on considérer comme "authentique"; la situation d'une famille vivant en Grèce ou au Portugal par exemple, ou bien le vécu d'une famille grecque ou portugaise installée à Montréal ou à Toronto? Il s'agit de deux situations très différentes. L'enseignement doit-il être axé sur ce qui se fait dans la mère-patrie ou doit-il s'attacher plutôt au mode de vie canadien en vue d'accroître la communication entre parents et enfants? C'est une question qui mérite d'être étudiée objectivement pour que les programmes mis au point s'appuient sur des bases pédagogiques solides. Nous devons éviter de créer des programmes qui, pour hautement perfectionnés qu'ils soient, ne correspondent aucunement au vécu des enfants.

Il conviendrait également de se pencher sur le droit de nos enfants à une instruction convenable, c'est-à-dire à une instruction qui leur donne au moins les bases du savoir. Nous nous demandons parfois si l'apprentissage de ces connaissances de base ne souffre pas du fait que les enfants doivent d'abord apprendre la langue de la majorité. Mavis Burke (dans le présent chapitre) faisait allusion au transfert des aptitudes et des concepts, mais ce phénomène ne peut se produire que si les parents ont la possibilité d'enseigner à leurs enfants ces concepts de base en s'exprimant dans leur langue d'origine. D'un autre côté, si le programme d'études comporte à un moment donné, l'apprentissage de ces concepts et aptitudes de base dans la langue d'origine, nous serions également en droit de nous attendre que ces acquis puissent être appliqués dans la langue de la majorité, que ce soit le français au Québec ou l'anglais ailleurs.

À cet égard, nous avons tout intérêt à considérer certains faits récents chez nos voisins, les Américains, qui sont profondément conscients de leur droit à des possibilités égales en matière d'éducation. Aux États-Unis, les citoyens qui veulent poursuivre devant les tribunaux les conseils scolaires qui n'offrent pas suffisamment de possibilités éducatives à tous les enfants fréquentant les écoles placées sous leur autorité ont amplement de recours à leur disposition. L'enseignement bilingue, qui préconise l'apprentissage initial dans la langue maternelle de l'enfant appartenant à un groupe ethnique minoritaire pour l'aider à apprendre la langue de la majorité et à donner un bon rendement scolaire, est de plus en plus répandu. Encore une fois, j'estime que nous pouvons tirer profit de l'expérience de nos voisins du Sud. Enfin, nous pourrions nous éviter bien des insatisfactions si nous faisions en sorte que tous les Canadiens puissent se rendre pleinement compte des possibilités linguistiques et culturelles qui leur appartiennent de plein droit dans une société pluraliste. En nous limitant à une seule langue, nous restreignons notre perception de la réalité, tandis qu'en ayant la possibilité de maîtriser différentes langues, nous multiplions nos ouvertures sur le monde et les occasions de nous épanouir en tant que Canadiens.

La renaissance d'une langue autochtone — L'expérience de Walpole Island

Lena White

La réserve de Walpole Island, dans le Sud-Ouest de l'Ontario, près de Windsor, compte 1 900 habitants. La langue ancestrale y est en voie d'extinction: 25 pour cent seulement de la population, surtout des anciens, la parlent et la comprennent. Il y a à peine quelques années, le seul programme d'apprentissage de la langue ancestrale de la réserve consistait en un "cours" obligatoire de 15 minutes par jour de la maternelle à la cinquième

année. Ce programme ne menait nulle part, puisque les enfants n'avaient aucun contact avec cette langue à la maison. C'est lorsque nous avons pris conscience de la situation que nous avons entrepris de faire renaître la langue de la réserve.

En 1976, après deux années d'efforts, nous avons pu mettre un programme concret en marche. Nous avons tout d'abord recensé les besoins. Il nous fallait un centre linguistique. Nous en avons créé un, et aujourd'hui, il compte cinq employés: trois linguistes, un artiste et un secrétaire-trésorier. Comme il s'agissait d'amener la population à participer au programme de renaissance de leur langue, nous avons cru bon d'intégrer la langue à diverses manifestations sociales, et ce, pour la bonne raison que les parents connaissaient mal la valeur de leur langue.

Nous avons lancé un bulletin mensuel publié dans la langue de la réserve et renfermant de brèves informations d'intérêt local, des récits des anciens, des recettes, etc. Nous avons également publié un calendrier communautaire que nous avons distribué dans tous les foyers. À chaque mois correspondaient des histoires écrites dans la langue de la réserve; une traduction anglaise était donnée à la fin de la brochure. Nous avons imprimé des affiches annonçant les diverses manifestations, comme les récitals de chorales, les activités destinées aux personnes âgées, que les gens essayaient de déchiffrer. Nous croyions que ce genre de mesures allait faire revivre la langue, allait amener les gens à y penser, à en parler et à comparer les dialectes.

Tout cela nous a forcés à organiser des rencontres pour uniformiser notre orthographe. Un samedi, nous avons convoqué des membres de la collectivité et leur avons demandé d'écrire un certain nombre de mots. Nous avons eu recours à la graphie anglaise parce que nous n'en avions pas dans notre langue. Lorsque nous avons rassemblé les feuilles nous nous sommes rendu compte que les 15 participants avaient utilisé des graphies différentes. Il nous fallait donc véritablement procéder à l'uniformisation.

Nous avons étudié différents systèmes orthographiques en usage dans d'autres programmes et en avons retenu un, celui de Lakehead et du Wisconsin. Nous avons ensuite mis au point une brochure explicative fondée sur ce système et l'avons distribuée dans tous les foyers.

Nous avons par ailleurs organisé un programme à l'intention des étudiants, "*Language Through Recreation*", grâce à une subvention du Secrétariat d'État. Il s'agissait d'un programme d'été dans le cadre duquel nous voulions intégrer la langue ancestrale à diverses activités comme la natation, la pêche, les tournois de fer à cheval, etc. Nous avons également publié une brochure à l'intention des élèves inscrits aux programmes d'art et d'artisanat de façon qu'ils apprennent le vocabulaire de la discipline à laquelle ils s'initiaient, ce qui est beaucoup plus intéressant pour les élèves que d'apprendre uniquement des mots. Nous avons monté des spectacles de marionnettes pour les garderies. Nous avons publié des brochures, qui ont été distribuées dans tous les foyers, sur des sujets d'intérêt quotidien comme les repas, etc. ("passer le lait", "débarrasser la table", etc.) Nous avons contribué à la création d'un napperon à l'intention des personnes âgées; on y présentait un plan de Walpole Island ainsi que du vocabulaire. Nous avons organisé des réunions de "débarras" ou des anciens vendaient des biens aux enchères, dans la langue de la réserve. Toutes ces activités ont contribué à accroître les contacts de la population avec sa langue ancestrale et à intégrer celle-ci à la culture, d'une manière agréable à tous.

Le gaélique au Cap-Breton dans les années 1980

John Shaw

Lorsqu'on évoque la langue gaélique, on se rend compte qu'elle a connu des jours meilleurs, tant au Canada qu'en Écosse. Le miracle, c'est que cette langue celtique, qui fut un jour parlée partout en Europe occidentale, soit parvenue à survivre malgré toutes les pressions que les administrations anglaises lui ont fait subir depuis le début du dix-septième siècle. Même si leur langue avait été déclarée hors-la-loi pendant l'évacuation des Highlands, les quelque 30 000 Highlanders qui se sont établis dans l'île du Cap-Breton, dans l'Est de la Nouvelle-Écosse de 1800 à 1850, étaient très gaéliques tant dans leur langue que dans leur mode de vie. La tradition était si forte que rares étaient ceux qui, parmi eux, pouvaient parler ou comprendre l'anglais, et que parmi les laïcs, les rares lettrés ne pouvaient, dans la plupart des cas, lire que leur langue maternelle.

Au dire de tous, pendant les quatre décennies qui ont suivi, la culture gaélique a pu s'épanouir passablement dans l'île, sans grande ingérence de l'extérieur. Au sommet de sa gloire, le gaélique y était probablement la langue maternelle de plus de 100 000 personnes. Cependant, dans les années 1880, il commença à perdre du terrain. L'agriculture, principal gagne-pain de la population gaélique, commença à s'effriter, ce qui provoqua un mouvement d'émigration massive des jeunes vers les centres industriels de l'Est des États-Unis. Ceux qui restèrent furent de plus en plus exposés à l'anglais, par le biais du système d'enseignement qui s'étendait maintenant aux zones rurales de la province.

Les éducateurs adoptèrent à l'endroit des Gaéliques une attitude en tous points conformes aux politiques des îles britanniques. La règle voulait que la langue

gaélique soit bannie de l'école même si tous, y compris les maîtres, connaissaient souvent beaucoup mieux cette langue que l'anglais rudimentaire employé à l'école à cette époque. Cette règle fut scrupuleusement respectée et d'aucuns se rappellent avoir été victimes de châtiments corporels pour avoir employé le gaélique à l'école. Les effets de cette politique se font encore sentir aujourd'hui dans la mesure où la langue gaélique ne fait pas partie de l'enseignement officiel au Cap-Breton.

Dans les régions rurales où le gaélique était parlé, cette politique a eu des effets dévastateurs. Bien qu'il soit difficile de définir les circonstances particulières qui ont présidé à la disparition de la loyauté envers le gaélique dans les foyers, c'est vers 1930 que des parents du Cap-Breton ont cessé de parler en gaélique à leurs enfants, préférant employer l'anglais qu'ils avaient appris à l'école. Dans certains cas, le changement a été plutôt marqué: un conteur rapporte qu'il a élevé deux enfants adoptés en gaélique, langue qu'ils parlent encore aujourd'hui, et qu'il n'a jamais enseigné les rudiments de sa langue maternelle à ses propres enfants un peu plus jeunes. Actuellement, il ne se trouve qu'une douzaine de personnes qui ont été élevés dans les localités écossaises du Cap-Breton dans les années 1940 et 1950 qui peuvent encore converser dans la langue maternelle de leurs parents. Si l'on parle des années 1960 et 1970, il ne s'en trouve pratiquement pas. Aussi aujourd'hui, les quelque 6 000 personnes qui parlent le gaélique appartiennent-elles à la population âgée (les 60 ans et plus en général) et voient-elles leur nombre décroître rapidement.

Au cours des années 1970, des efforts louables ont été faits pour assurer le maintien de la langue gaélique. L'affaire a commencé de prendre des allures de cause célèbre. Quatre sociétés vouées à cette cause ont vu le jour dans l'île; trois d'entre elles menaient leurs réunions en anglais. Deux établissements universitaires ont commencé à dispenser un enseignement en gaélique, soit l'université St-François-Xavier à Antigonish et le Collège du Cap-Breton dans la zone industrielle. On a aussi commencé un peu partout à donner des cours aux adultes, cours qui mettaient l'accent sur la conversation et la lecture. Un ambitieux programme d'enseignement de la langue gaélique dans les écoles publiques, lancé en 1972, a souffert des compressions au niveau du personnel, des secteurs géographiques desservis et des heures d'enseignement, ce qui le rend à peu près inopérant. La radio et la télévision locales semblent vouloir parler beaucoup de la question linguistique — on prononce à l'occasion le mot "gaélique", mais ne diffusent que très peu de matériel en gaélique. La contribution de la télévision à la projection d'une image réelle de la composition culturelle du Cap-Breton est encore moindre que celle de la radio — encore que la télédistribution, qui fait l'objet de moins de restrictions, commence à mieux desservir la collectivité gaélique. En effet, depuis mai 1981, elle diffuse une émission de contes traditionnels en gaélique.

Il semble donc que la culture gaélique, et plus particulièrement la langue gaélique, ait toujours été tenue à l'écart des grandes forces dont dépend directement sa survie, c'est-à-dire le système d'enseignement officiel, et ses perspectives d'avancement sur le plan social, sa jeunesse, et les avantages que procurent les médias électroniques. Et la situation s'aggrave encore davantage si l'on tient compte de la tendance des écoles et des médias de compter sur des produits culturels coûteux mais non nécessairement appropriés que l'on importe des îles britanniques plutôt que de puiser à même les ressources abondantes qu'offre la culture gaélique encore bien vivante et bien familière du Cap-Breton.

Si les domaines de l'éducation, de la jeunesse, des médias électroniques et des ressources culturelles doivent décider du sort de la langue, il faudra entreprendre des efforts aussi constructifs que durables pour unir les forces internes de la culture gaélique et les ressources modernes qui font partie de la culture populaire d'aujourd'hui. Dans le domaine de l'éducation, si l'on oublie la politique un moment, la tâche n'est pas si ardue qu'on pourrait le croire. À l'île du Cap-Breton, on a su maintenir une tradition orale importante et susceptible d'intéresser tous les âges. En 1977, l'université St. François Xavier d'Antigonish (Nouvelle-Écosse) a entrepris, grâce à l'aide financière du Secrétariat d'État, l'établissement d'un recueil. Il ne fait donc nul doute qu'une documentation abondante existe et qu'elle pourrait servir de matériel didactique à tous les niveaux. On pourrait transmettre oralement certaines des informations recueillies et en incorporer d'autres aux manuels de lecture. La barrière linguistique dans les foyers entre les anciens Gaéliques et les jeunes pourrait être en partie supprimée grâce à un programme préscolaire d'initiation au gaélique, ce qui, du même coup, éviterait aux petits d'avoir à apprendre péniblement cette langue au primaire. Si on parvenait à mettre au point un programme permanent d'apprentissage du gaélique du niveau préscolaire au niveau universitaire, ainsi qu'un programme de formation des maîtres faisant appel aux ressources locales et aux méthodes modernes, les autorités provinciales seraient peut-être plus réceptives aux propositions visant l'expansion des programmes de gaélique dans les écoles. Le succès que connaissent depuis une trentaine d'années les écoles galloises dans les secteurs anglophones du pays de Galles montre que l'instruction en gaélique dans les écoles constitue un moyen viable et important de promouvoir cette langue et de la rapprocher du système officiel d'enseignement. Au Canada, le succès des programmes bilingues anglais-ukrainiens au Manitoba et en Alberta offre un exemple très encourageant et très instructif de ce qui pourrait se faire au Cap-Breton.

On s'interrogera peut-être sur les côtés pratiques de la chose. Comment par exemple, financerait-on l'expansion de ces programmes? En s'inspirant notamment de ce qui s'est fait ailleurs au Canada en s'adressant aux Gaéliques bien placés dans le monde des affaires et dans l'administration provinciale. Ou, pour rester plus près de la population concernée, en adoptant une approche utilisée en Écosse dans les *Highlands*, ou la diffusion d'un questionnaire aux parents des divers districts scolaires a révélé qu'on était largement en faveur d'un programme gaélique.

Il y aurait peut-être lieu d'éclairer — d'une manière publique dans la mesure du possible — les stations locales de radio et de télévision, dont le rôle dans la promotion du gaélique est loin d'être exemplaire, sur les responsabilités culturelles qui leur incombent dans leur localité. La langue gaélique possède un atout majeur: la grande valeur de divertissement de ses chants, de ses contes et de sa musique, qui savent plaire aussi bien aux Gaéliques qu'aux anglophones. Autre facteur des plus encourageants: le grand nombre de jeunes Gaéliques qui suivent jusqu'au bout les programmes scolaires élargis. Ici aussi se trouvent d'excellentes ressources locales. Les médias électroniques pourraient également contribuer largement à redonner au gaélique la place qu'il a déjà occupée dans l'île comme source première de divertissement. On pourrait aussi tirer parti des ressources nouvelles de l'Écosse, comme les nouvelles émissions en gaélique, les cours de langue et même des émissions-causeries.

Le besoin d'employer le gaélique dans des activités liées à la culture s'étend bien au delà du système scolaire, la plus grande ressource de la langue étant ses adeptes. Si les sociétés gaéliques s'affichaient manifestement comme telles, en utilisant par exemple le gaélique comme langue de travail, elles justifieraient leur existence — ce dont elles ont passablement besoin — et, du même coup, s'attireraient des engagements plus importants et plus fermes de la part des collectivités qu'elles représentent.

La connaissance du gaélique a toujours été condamnée à l'école: elle a toujours été tenue pour un handicap intellectuel et culturel. Or, selon des études récentes sur le bilinguisme, le contraire serait plus près de la réalité. Dans le cas précis du gaélique, les avantages du bilinguisme et du biculturalisme pourraient être particulièrement importants, du fait que l'apprentissage dans la tradition gaélique favorise largement l'enrichissement de la mémoire, apportant ainsi un complément aux connaissances très littéraires des cultures les plus courantes et les plus répandues.

Le mode de vie caractéristique des Écossais du Cap-Breton est étroitement lié à leur langue. Pour constater la véracité de cette affirmation, il suffit de se pencher sur la situation des régions du continent ou l'on parlait jadis le gaélique. S'il est souhaitable d'assurer le maintien des modes de vie régionaux — ce que je crois — il est encore temps pour les Gaéliques du Cap-Breton d'agir et comprendre que d'autres collectivités canado-écossaises ont appris à leurs dépens: qu'on ne peut remplacer le vécu culturel par des manifestations, annelles aussi cérémoniales qu'officielles, par des émissions de télévision spéciales sporadiques ou de beaux ornements importés.

La conservation des langues en voie d'extinction: les buts et les méthodes

David W. White

Permettez-moi tout d'abord de vous entretenir de l'objet de la conservation des langues. À titre d'exemple, je prendrai le cas des langues des autochtones d'Amérique du Nord, et plus précisément de la langue des Potéouatamis de la réserve indienne de Walpole Island, cas qui m'intéresse particulièrement parce que je descends moi-même des Potéouatamis et que je vis à Walpole Island.

Pour commencer, quelques faits. Dans les années 1940, on a recensé environ 160 Indiens potéouatamis. J'ignore comment on en est arrivé à ce nombre, mais je sais qu'à l'époque il y en avait beaucoup plus. La plupart d'entre eux pouvait parler leur langue maternelle. Je sais aussi que bien des Indiens de Walpole Island parlaient potéouatami, odawa ou tchippewayen et anglais, qu'ils soient eux-mêmes Potéouatamis, Odawa ou Tchippewayens ou non. Walpole Island comptait environ 900 Indiens de ces tribus. Soit dit en passant, les Potéouatamis sont reconnus comme étant particulièrement entêtés. En dépit de cette propension à l'opiniâtreté, nous avons, à toutes fins utiles, perdu notre langue. Une seule personne la parle encore couramment: un Indien de plus de 90 ans qui, ironie du sort, se dit Odawa. Dans ces conditions, pourquoi assurer la survie de la langue potéouatamise? En partie pour des raisons d'ordre historique parce que les Potéouatamis ont déjà été une tribu forte, énergique et influente dans la région centre-sud des Grands Lacs. Pour bien saisir le rôle qu'ils ont joué dans l'histoire, il nous faudrait pouvoir entendre leur point de vue, exprimé dans leur langue.

Aujourd'hui, on retrouve quelques villages dans le Wisconsin, le Kansas et le Sud du Michigan qui ont su conserver une bonne partie de la langue et de la culture perdues à Walpole Island. Nous, qui nous disons Potéouatamis à Walpole Island, et qui voulons demeurer Potéouatamis devons pouvoir parler notre langue, connaître notre culture et notre histoire propres, et vivre tout ce qui fait une culture et une identité, non seulement à Walpole Island, mais partout ou se trouvent des Potéouatamis.

J'ai eu la chance de rencontrer certains Potéouatamis du Wisconsin, du Kansas, de Chicago et du Michigan. Je ne sais pas exactement quelle est la situation de leur langue, mais j'ai pu constater, au cours de mes séjours chez eux, que leur culture et leur langue sont beaucoup plus vivantes et reconnaissables que celles des Potéouatamis de Walpole Island. Tous les chefs connaissent leur langue ancestrale. C'est aussi cette langue qui présidait à la conduite de tous les rituels auxquels j'ai assisté. Lorsque cette langue sera complètement éteinte à Walpole Island, ce qui ne manquera pas de se produire, nous ne pourrons plus communiquer adéquatement avec les autres peuples potéouatamis.

L'anglais deviendra notre seul moyen d'expression. Or, l'anglais ne possède pas le même pouvoir d'expression que la langue potéouatami...se simplement parce qu'il n'en possède pas toutes les complexités, comme il ne possède par celles des autres langues algonquines ou des familles iroquoise ou siouenne.

Du même coup, nous perdrons l'aptitude à comprendre parfaitement certains des concepts propres à notre philosophie, à notre histoire et à notre vécu. Par ailleurs, si nous voulons continuer de communiquer avec le milieu et les forces de l'univers à la manière de nos ancêtres, nous devons le faire dans leur langue.

Outre ces raisons liées à notre intégrité nationale et à notre identité personnelle, il en est une autre qui justifie la conservation de la langue potéouatamise ou des autres langues aussi complexes, algonquines ou autres, et elle a trait au développement intellectuel de l'enfant. Elle appartient davantage au domaine de la théorie, voire de l'hypothèse parce que les recherches s'y rapportant sont encore bien limitées. Entre autres, la thèse de maîtrise de Cecil King, que je connais personnellement, porte sur le développement cognitif des enfants de langue algonquine. Il en ressort que les enfants qui parlent une langue algonquine obtiennent, lorsqu'ils passent des tests de Piaget, des résultats différents de ceux des enfants qui parlent une langue romane.

Pour ce qui est des méthodes de conversation des langues en voie d'extinction, j'ai eu l'occasion de consulter un ouvrage majeur sur la question: *A Guide to Issues in Indian Language Retention*, de James J. Bauman[1]. Il s'agit d'un ouvrage américain. Chez nous, au Canada, nous pouvons nous inspirer de l'exemple du *Walpole Island Language Centre* qui, avec le concours d'un certain nombre d'organismes et de programmes, a tenté de s'attaquer au problème de la conservation des langues autochtones.

Au cours de l'été 1976, à Walpole Island, un bulletin d'information et un questionnaire ont été mis au point dans le cadre d'un programme pour étudiants, subventionné par le Secrétariat d'État. Le questionnaire a permis d'établir que 92,7 pour cent de la population souhaitait que la langue tchippewayenne, ojibwa, soit ravivée. Il a également permis d'évaluer l'état de la langue à cette époque, de fournir des précisions sur l'intention de la collectivité face à sa renaissance, et d'évaluer le niveau d'intérêt qu'elle y manifestait. Selon les résultats obtenus, et c'est là l'une des conclusions les plus significatives de l'enquête, 25 pour cent seulement de la population parlait et employait la langue ancestrale.

À partir des données recueillies, nous avons mis au point un autre programme: *Anishnaabemdaa Meenwaa* (Parlons nos langues indiennes). Pour ce faire, nous avons bénéficié d'une subvention de 20 000 $ du Programme des initiatives locales. Dans le cadre de ce projet, nous voulions tenter d'établir une orthographe pour le dialecte tchippewayen de Walpole Island. Nous avons donc effectué des recherches et tenu des séances d'orthographe dans la réserve. La participation de la population ne s'est pas limitée à ces séances: des activités sociales de toute sorte ont été organisées. Les responsables du projet, des linguistes et des bénévoles y ont pris part. Pour favoriser l'utilisation de la langue indienne, on y utilisait des napperons, des affiches, des mobiles, des cartons et des macarons d'identification, tous portant des inscriptions en tchippewayen. Pendant un certain temps, l'école de jour a également offert un cours communautaire complémentaire au programme scolaire déjà dispensé.

L'une des activités les plus importantes du centre fut la production d'une série de brochures sur divers sujets, entre autres, certains des aliments les plus courants, certaines activités associées aux repas comme dresser la table, manger et laver la vaisselle, la vannerie. Ces brochures ont servi de base à l'élaboration du contenu des cours communautaires.

Le bulletin mensuel devint le moyen de communication permanent le plus direct avec la population. Chaque numéro présentait des recettes de cuisine, des contes, ainsi que des actualités d'intérêt communautaire.

Pendant les heures d'ouverture du centre, des gens venaient nous voir simplement pour discuter de la langue et du programme en général. En plus de ces rencontres, le centre a organisé deux réunions sur la langue auxquelles les responsables d'autres programmes ont été invités à venir échanger des idées et discuter de problèmes communs ou particuliers.

Le centre a également fait des découvertes intéressantes sur la langue tchippewayenne de Walpole Island. La plus étonnante: le fait qu'à Walpole Island trois

1. Bauman, James J., *A Guide to Issues in Indian Language Retention, Center for Applied Linguistics*, Washington, D.C., 1980.

dialectes sont employés et sont associés chacun à certaines parties et certaines familles de la réserve. Nous avons également découvert que certaines des légendes associées à Walpole Island sont semblables à celles associées à des réserves éloignées, comme Mille Lacs (Minn.), Mayetta (Kansas) et Wikwemikong (Ont.), et que la langue a considérablement changé depuis les années 1850.

Toute cette information devra être prise en considération lorsqu'il s'agira d'élaborer des programmes scolaires ou communautaires d'apprentissage de la langue. Si jamais on en venait là, il faudrait travailler énormément auprès de la population pour faire en sorte qu'aucun aspect essentiel de la langue ou de la culture ne soit oublié.

Les difficultés liées à la conservation des langues en voie d'extinction se compliquent dans les réserves du fait de certains problèmes historiques et sociaux à l'origine de la situation actuelle. Les problèmes historiques ont trait à l'expérience des autochtones dans leurs rapports avec les missionnaires et le ministère des Affaires indiennes dont les politiques antérieures confinaient au génocide.

C'est ainsi que des nations, comme les Potéouatamis, ont été dispersées dans diverses réserves éloignées les unes des autres. Les religions de tous les groupes autochtones du Canada ont été décrétées illégales et supprimées, comme tout ce qui, dans leur culture, présentait des allures indiennes. A l'école, les petits étaient isolés de leur famille et de leurs amis; on leur infligeait des châtiments corporels s'ils osaient parler leur langue maternelle. Les missionnaires et les professeurs pratiquaient des lavages de cerveau et inculquaient toutes les doctrines jugées aptes à effacer toute indiennité chez les enfants.

Les diktats officiels ont divisé les petites réserves pour vaincre toute opposition. Les factions et les cliques qui ont vu le jour en raison des politiques et des programmes du ministère des Affaires indiennes sont encore aujourd'hui à la source des terribles désaccords qui retardent ou empêchent l'unité ou l'évolution des réserves. Ces divisions jouent constamment, qu'il s'agisse de sauver une langue en voie d'extinction, ou de mettre sur pied un programme d'expansion économique.

Le maintien des langues ancestrales et la solution des conflits culturels: la collaboration de l'école et de la famille

Maggie Ip

À mon avis, le facteur le plus important de la réussite des programmes d'enseignement des langues ancestrales, c'est la collaboration des parents. Dans le cas des programmes d'apprentissage du français par "immersion", elle a certainement été très efficace. Une association nationale, les *Canadian Parents for French*, a joué un rôle très actif pour provoquer des changements; elle continue de faire pression auprès des administrations provinciales et des conseils scolaires pour implanter des programmes d'immersion.

En Colombie-Britannique, où se retrouve le tiers des *Canadian Parents for French*, bien des districts scolaires font état de hausses sensibles des inscriptions aux programmes d'immersion existants. Cette année, 1980-1981, dans la seule région de Vancouver, les inscriptions à la maternelle se sont accrues de plus de 30 pour cent. À l'école que fréquentent mes enfants, 40 pour cent environ des élèves sont inscrits au programme d'immersion, de la maternelle à la septième année. Je constate depuis quatre ans que 90 pour cent environ des parents qui se donnent la peine de participer aux réunions des comités de parents sont ceux dont les enfants suivent le programme d'immersion.

On peut s'attendre à une réaction aussi enthousiaste de la part des parents des groupes ethno-linguistiques dans le domaine de l'enseignement des langues ancestrales. À preuve: le fait que de plus en plus d'écoles "ethniques" locales sont mises sur pied et administrées par les parents eux-mêmes. D'après un rapport publié en 1976 par le gouvernement fédéral,[1] les parents des groupes ethniques considèrent souvent qu'il leur appartient d'abord de transmettre à leurs enfants leur langue et leur culture (43 pour cent). Cependant, une proportion non négligeable (49,6 pour cent) estiment que le système scolaire public devrait appuyer l'enseignement des langues ancestrales. D'après ce rapport, les parents préfèrent largement que ce soit les écoles publiques qui dispensent l'enseignement des langues ancestrales à leurs enfants: écoles publiques primaires – 30,7 pour cent; écoles publiques secondaires – 21,6 pour cent; écoles ethniques – 11,2 pour cent seulement.

Au cours de l'enquête qui a donné lieu à ce rapport, les parents de nombre de groupes ethniques ont confié aux écoles publiques le mandat d'inclure les langues ancestrales dans leur programme scolaire régulier. En outre, nombreux sont ceux qui ont précisé qu'ils inciteraient fortement leurs enfants à suivre des cours dans leur langue ancestrale; presque tous ont dit qu'ils les y encourageraient. Il est donc évident que les parents "ethniques" défendent leur cause et sont prêts à appuyer sans réserve les écoles publiques dans leurs efforts pour aider leurs enfants à maintenir leur langue ancestrale.

Du mouvement en faveur des programmes d'enseignement du français par immersion, nous avons appris que l'enga-

1. O'Bryan, K.G., Reitz, J.G., et Kuplowska, D.M., *Les langues non officielles-Études sur le multiculturalisme au Canada*, Approvisionnements et Services, Ottawa, 1976.

gement et la participation des parents sont d'une importance capitale. Cette participation peut prendre différentes formes: pressions auprès des décisionnaires des administrations fédérale et provinciales, collaboration avec les conseils scolaires pour l'acceptation et l'application des programmes, collaboration avec les administrateurs des écoles et les enseignants, mise sur pied d'associations de parents à l'échelle locale et nationale et promotion de leurs activités.

En tant que parents, nous ne devons pas hésiter à consacrer notre temps à cette cause, à nous y intéresser et à nous y engager. Nous devons participer à la vie de l'école où nos enfants vivront leurs années formatrices. Pendant ces années, leur personnalité se développera; ils acquerront une certaine maturité, et ils apprendront à apprendre, à respecter, à partager, à donner, à recevoir, à expérimenter et, par dessus tout, à exploiter tout leur potentiel intellectuel. Les écoles ont besoin que nous les appuyions dans leur entreprise.

La croissance fait partie du développement culturel tout comme le développement intellectuel. Pour les spécialistes des sciences sociales, la culture, c'est un ensemble de façons d'agir, de ressentir et de penser qui s'acquièrent. Les héritages culturels qu'ont apportés au Canada les minorités ethniques devraient pouvoir vivre, s'enrichir, s'épanouir et contribuer ainsi à la grande mosaïque culturelle canadienne. Pour ce faire, il faudrait que nos enseignants et nos dirigeants politiques cessent de négliger les avantages que présente, sur le plan de l'éducation et du développement, le maintien des langues et des cultures ancestrales. Certaines études récentes soulignent d'une façon très étoffée ces avantages (voir l'exposé de J. Cummins dans le présent ouvrage). Mentionnons entre autres l'amélioration du rendement scolaire et intellectuel de l'enfant, la facilité d'adaptation à la culture familiale, et l'amélioration des relations parents-enfants à la maison, surtout dans le cas des familles d'immigrants. L'école devrait assumer ses responsabilités et participer à cette grande tâche qui consiste à préparer nos enfants à un civisme entier, c'est-à-dire entre autres à les amener à se sentir bien dans leur peau et à respecter les autres dans leur différence.

Les écoles canadiennes devraient aider les élèves à se bien percevoir en les renseignant sur l'histoire, la littérature et les traditions de leurs cultures respectives, et sur les grands apports de ces cultures à l'évolution du Canada. Les écoles canadiennes devraient également initier les élèves à la langue qui leur permettra de communiquer avec leurs parents et de participer d'une manière valable à la vie de leur collectivité. Ce n'est que lorsque les parents et les enseignants seront déterminés et prêts à collaborer que des programmes d'apprentissage des langues ancestrales pourront être mis en oeuvre et donner de bons résultats. En réunissant autour d'une même conviction des participants qui se caractérisent par leur diversité, notre conférence aura servi à montrer la vigueur de notre engagement face au maintien des langues de nos cultures.

La société :

Un changement dont bénéficieront tous les Canadiens

Pour pouvoir modifier les politiques sociales qui touchent l'enseignement des langues, il faudra tout d'abord définir clairement ce qu'on souhaite changer, puis élaborer les plans d'action à court et à long termes qui permettront d'atteindre les objectifs visés aux niveaux fédéral, provincial et local. Bon nombre des participants à la conférence sont convaincus que si l'enseignement des langues ancestrales demeure une préoccupation exclusive des groupes ethniques et n'arrive à revêtir tout au plus, aux yeux des francophones et des anglophones, qu'un intérêt très secondaire, ses perspectives d'avenir seront bien sombres. Comme les ambiguïtés qu'on retrouve dans la politique actuelle du gouvernement fédéral à l'égard des allophones sont considérées comme faisant obstacle aux changements nécessaires aux niveaux provincial et local, et que l'une des principales recommandations a été d'inciter le gouvernement fédéral à clarifier sa politique, visant à protéger la richesse linguistique du pays, il serait important de reconnaître les avantages que représentent les langues ancestrales pour l'ensemble de la société canadienne. C'est d'ailleurs ce que préconise clairement le quatrième volume du rapport de la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme:

> *La présence au Canada d'un grand nombre de personnes de langues et de cultures distinctes, en raison de leur naissance ou de leurs origines, constitue pour le pays une richesse d'une valeur inappréciable que les Canadiens ne doivent pas laisser perdre. Les cultures dominantes ne peuvent que trouver profit au rayonnement des autres cultures. L'abondance linguistique est certainement un avantage, dont les bienfaits pour le pays ne pourront jamais être estimés à leur juste valeur.*[1]

Le fait que les groupes majoritaires aient eu tendance à considérer la diversité linguistique non comme une "richesse d'une valeur inappréciable" mais plutôt comme une menace à l'équilibre social, explique dans une large mesure pourquoi il a été impossible, dans de nombreuses régions du pays, d'appliquer ce concept à l'élaboration de programmes d'enseignement des langues ancestrales. Ceux qui ont essayé de faire incorporer l'enseignement des langues ancestrales dans le programme d'études régulier se sont fait accuser, surtout en Ontario, de vouloir "balkaniser" et "morceler" le pays.

Afin de vaincre ces craintes, que les défenseurs de l'enseignement des langues ancestrales jugent irrationnelles et sans fondement, il faudra énoncer clairement les avantages que présente cet enseignement pour *tous* les Canadiens et mener auprès des administrations, des gouvernements et du grand public une campagne énergique de promotion.

Les quatre communications du présent chapitre jettent les bases de cette entreprise. Alok Mukherjee analyse le cadre dans lequel s'inscrit l'enseignement des langues ancestrales aux termes de la politique de "multiculturalisme dans un milieu bilingue" adoptée en 1971. Il passe en revue certaines données qui permettent de supposer que les groupes majoritaires sont peu favorables au pluralisme dans le domaine de l'enseignement et que les minorités n'ont guère eu d'influence jusqu'ici sur les institutions nationales. Par ailleurs, poursuit-il, les programmes d'enseignement des langues ancestrales actuellement offerts en Ontario sont conçus de façon à rassurer les groupes majoritaires tout en répondant aux besoins des minorités; toutefois, comme les autorités scolaires ne reconnaissent pas la légitimité de l'enseignement des langues ancestrales, il est peu probable qu'il satisfasse réellement les attentes des minorités.

Peter L. McCreath et Angelo di Ianni se penchent pour leur part sur la réalité quotidienne des interventions auprès des organismes gouvernementaux et des con-

1. Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme, *Livre IV, L'apport culturel des autres groupes ethniques*, Approvisionnements et Services Canada, Ottawa, 1976, p. 14.

seils scolaires en vue d'implanter l'enseignement des langues ancestrales en Nouvelle-Écosse et en Ontario respectivement. Selon M. McCreath, comme les groupes ethniques en Nouvelle-Écosse sont peu nombreux et dispersés, il conviendrait sans doute que les langues ancestrales soient enseignées en dehors du cadre scolaire. Angelo di Ianni estime, pour sa part, que les collectivités doivent se montrer bien organisées, fiables, professionnelles et persévérantes lorsqu'elles s'adressent aux conseillers scolaires. Elles doivent consacrer beaucoup de temps aux relations publiques et trouver, pour la justification de leurs exigences, des arguments si solides qu'on pourra en discuter objectivement.

Enfin, Jamshed Mavalwala brosse un portrait de la société canadienne que les professeurs de langues ancestrales devraient essayer de donner comme modèle à leurs élèves. Il soutient que l'enseignement des langues ancestrales n'est pas un objectif en soi, mais plutôt un mécanisme grâce auquel *tous* les Canadiens pourraient se familiariser avec l'optique dans laquelle tous les peuples représentés au pays perçoivent la réalité. Cet enseignement ne devrait pas se limiter aux sciences sociales, mais s'étendre plutôt à toutes les disciplines.

Une idée se dégage de tous ces documents: même si la politique de multiculturalisme adoptée en 1971 a permis d'entrevoir une issue à l'impasse créée par l'emprise des Anglo-Saxons sur la société et le système scolaire canadiens, les diverses minorités culturelles continuent de cheminer très lentement vers leur objectif commun. La nature même de cet objectif reste confuse et l'on ne s'entend pas tout à fait sur les mécanismes qui permettront de le réaliser; en outre, certains membres de ces collectivités et de la population en général hésitent encore à élargir leurs perspectives et à reconnaître l'égalité fondamentale de toutes les cultures canadiennes. Comme le dit Jamshed Mavalwala, la reconnaissance de l'égalité culturelle suppose en toute logique que ceux qui se limiteront à une seule vision culturelle et linguistique s'en trouveront désavantagés. Au niveau social, ce postulat trouve sa justification dans les résultats de recherches montrant que les élèves qui apprennent au moins deux langues sont plus épanouis sur les plans intellectuel et scolaire. Pendant de trop nombreuses années, nous avons considéré ces langues et ces cultures comme étrangères à notre pays, mais nous aurons désormais l'occasion de mieux connaître notre patrimoine culturel et celui des minorités. Il faudra que nous gardions clairement à l'esprit les objectifs fondamentaux de l'enseignement des langues ancestrales au Canada, si nous voulons assurer la pleine efficacité des moyens de pression dont nous userons sur les conseils scolaires et les organismes gouvernementaux.

Le maintien des langues ancestrales et le règlement des conflits culturels: le rôle de l'école et de la famille

Alok K. Mukherjee

Historiquement, en dehors du Québec, l'école canadienne a toujours été unilingue, conformément à l'image anglophone des institutions publiques du pays. Ce n'est que depuis une dizaine d'années que le gouvernement fédéral, de même que les administrations du Québec, de l'Ontario, du Manitoba, de la Saskatchewan et de l'Alberta ont mis en oeuvre des programmes pour permettre aux collectivités ethnoculturelles minoritaires de conserver leurs langues et leurs patrimoines ancestraux. Avant 1971, ce sont les collectivités qui se chargeaient de l'enseignement de ces langues. Maintenant, l'Alberta offre des programmes d'enseignement bilingue à l'intention des Allemands, des Hébreux et des Ukrainiens, et le Manitoba et la Saskatchewan en dispensent à l'intention des Ukrainiens. Dans le cadre de ces programmes, les matières scolaires sont enseignées pour moitié dans la langue ancestrale des enfants, et pour moitié en anglais. Au Québec et en Ontario, à la demande des groupes communautaires, les langues ancestrales sont enseignées deux heures et demie par semaine. Dans la plupart des provinces, l'enseignement des langues ancestrales n'est pas intégré au programme scolaire normal et il demeure facultatif.

La mise en oeuvre des programmes dépend beaucoup de la collaboration de l'école et de la famille. Ainsi, en Ontario, où le ministère de l'Éducation assume la totalité des dépenses que supposent ces programmes, il appartient aux parents de recruter le nombre requis d'élèves. On compte également sur leur collaboration pour l'élaboration des programmes et la dotation en personnel des postes d'enseignement. Ce modèle de collaboration peut sembler admirable; il l'est sans doute, mais son succès dépend de bien des facteurs, comme la volonté des conseils scolaires d'offrir les programmes, la possibilité de recruter le nombre d'élèves requis, de disposer d'auxiliaires didactiques de qualité et de trouver des enseignants compétents, ainsi que la façon dont la famille et l'école perçoivent la valeur d'un programme volontaire. Soulignons par exemple les objections d'ordre psycho-éducatif et socio-politique douteuses qu'ont souvent formulées les éducateurs au sujet de l'enseignement des langues ancestrales[1].

Dans quelle mesure, compte tenu de ces limitations, les programmes volontaires peuvent-ils aider les minorités ethnoculturelles à conserver leurs langues ancestrales? Quel rôle peuvent-ils jouer, lorsqu'il s'agit de régler les conflits culturels? Dans les lignes qui suivent, nous allons tenter d'analyser le contexte socio-politique global dans le cadre duquel on devrait, selon nous, étudier ces questions.

---

1. Cummins, Jim, *Ancestral-Language Maintenance: The Roles of School and Home, Multiculturalism*, IV, 2 (1980), pp. 23-27.

Le bilinguisme dans l'enseignement prend ses racines dans la déclaration du premier ministre Trudeau, en octobre 1971, sur l'application d'une politique de multiculturalisme dans un cadre bilingue. Cette déclaration, dont voici un extrait, constituait la réponse du gouvernement au livre IV du rapport de la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme[2]:

> *. . . Bien qu'il y ait deux langues officielles, il n'y a pas de culture officielle, et aucun groupe ethnique n'a la prééance . . . Le multiculturalisme dans un cadre bilingue apparaît au gouvernement comme le meilleur moyen de préserver la liberté culturelle des Canadiens. Une politique de ce genre devrait permettre de réduire la discrimination et la jalousie qu'engendrent les différences de culture.*[3]

À l'instar des autres initiatives qui ont découlé de l'application de la politique de multiculturalisme, l'enseignement des langues tierces s'est organisé dans le cadre d'un Canada anglo-français. [illegible] ogrammes d'enseignement des la[illegible]s ancestrales constituent en fait une t[illegible]ve pour équilibrer le désir des minorités ethnoculturelles de conserver leur identité culturelle et les craintes de perturbation sociale consécutive des "peuples fondateurs".

Selon certaines études sur les attitudes des majorités face aux minorités comme celle de la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme, et celles de Hawkins, de Palmer et Burnet,[4] une majorité des Canadiens préfère maintenant le pluralisme culturel à l'assimilation, et estime que les différents groupes ethnoculturels devraient être libres de conserver leur culture. Bien que l'enquête statistique de Berry et al.[5] semble confirmer cette opinion, il en ressort que l'idée du pluralisme ne reçoit qu'un léger appui:

> *. . . Il est manifeste que certains programmes par exemple, les "centres communautaires" et les "festivals folkloriques" sont mieux acceptés que d'autres (par ex., "émissions à la radio et à la télé, dans d'autres langues que le français ou l'anglais" et "enseignement dans le cadre du programme d'études régulier dans les écoles, des langues des principaux groupes venus s'établir au Canada"): en fait, les répondants sont même légèrement opposés à ces deux derniers programmes.* (pp. 270-271)

D'après un récent sondage d'opinion de l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, il ressort que seule une petite minorité d'Anglo-Ontariens et de Franco-Ontariens, soit 14 et 17 pour cent respectivement, serait d'accord pour qu'on mette davantage l'accent sur le multiculturalisme, contre 47 et 39 pour cent respectivement, qui souhaiteraient qu'on insiste davantage sur la culture commune dans les programmes scolaires[6].

Il convient donc de se demander si les Canadiens des majorités ont vraiment accepté l'idée de la société pluraliste. Par ailleurs, vu la nature des institutions publiques du Canada, il est difficile d'envisager l'avènement d'une société canadienne véritablement pluraliste. En effet, un seul groupe domine nos institutions politiques, juridiques, économiques, culturelles et sociales, tout comme nos établissements d'enseignement. Nous n'avons peut-être pas une "culture officielle", mais sûrement une culture dominante que véhiculent nos médias, nos arts et notre littérature. Certes, les minorités ont fait incursion ici et là, mais en général, elles occupent une place bien basse dans la "mosaïque verticale". Leur impact sur les institutions nationales est marginal.

C'est ce sens de la marginalité qui rend si forte la nécessité de conserver sa propre culture. Et, même si l'on peut se demander si le maintien de la langue est nécessaire au maintien de la culture, il ne fait aucun doute — comme le montrent les luttes des groupes opprimés ailleurs dans le monde — que la langue demeure le symbole le plus concret et le plus vivant de l'identité personnelle de chacun. C'est ce qui a amené O'Bryan et al.[7] à signaler que:

> a) *le désir de conserver les langues non officielles est très répandu parmi les groupes ethniques métropolitains du Canada . . . Dans les villes et les groupes de notre échantillon, près d'un million de personnes, soit près d'un vingtième de toute la population canadienne, sont en faveur de la conservation de la langue ancestrale . . . En tout, 70 pour cent des répondants sont favorables à la conservation de la langue.* (p. 188)

---

2. Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme, livre IV du rapport final, *Apport culturel des autres groupes ethniques*, Imprimeur de la Reine, Ottawa, 1969.
3. Déclaration à la Chambre des communes, 8 octobre 1971.
4. Hawkins, F., *Canada and Immigration: Public Policy and Public Concern*, McGill-Queen's University Press, Montréal, 1972; — Palmer, H., *Mosaic vs. Melting Pot: Reality or Illusion*, document présenté à la *Canadian Association for American Studies*, Toronto, octobre 1972, et *Conception canadienne-anglaise du multiculturalisme au XX^e siècle*, exposé présenté à l'occasion de la Deuxième conférence canadienne sur le multiculturalisme, Ottawa, février 1976; — Burnet, J. *Ethnic Relations and Ethnic Policies in Canadian Society*, document présenté à l'occasion du *Ninth International Congress of Anthropological and Ethnological Sciences*, Chicago, août-septembre 1973.
5. Berry, John et al., *Attitudes à l'égard du multiculturalisme et des groupes ethniques au Canada*, Approvisionnements et Services Canada, Ottawa, 1977.
6. Livingstone, D.W., et Hart, D.J., *Public Attitudes Toward Education in Ontario 1980: Third OISE Survey*, OISE Press, Toronto, 1981.
7. O'Bryan, K.G., et al., *Les langues non officielles — Études sur le multiculturalisme au Canada*, Approvisionnements et Services Canada, Ottawa, 1976.

b) *dans l'ensemble, la perte de la langue ancestrale a été mentionnée le plus souvent comme le problème le plus grave des groupes ethniques par rapport à d'autres problèmes comme la discrimination dans l'emploi ou les possibilités de s'instruire.* (p. 188)

D'après cette étude, en outre,

de nombreux membres des groupes ethniques minoritaires sont fortement et nettement favorables à l'intégration de cours de langue non officielle dans les écoles publiques, et même à son utilisation comme langue d'enseignement . . . (p. 195)

Ainsi, même si les programmes d'enseignement des langues ancestrales peuvent, dans leur forme actuelle, apaiser les craintes des groupes dominants, ils ne répondent pas à l'attente des minorités ethnoculturelles. En outre, la collaboration sur laquelle ils se fondent nuit non seulement à l'élaboration de contenus valables, mais elle empêche également les collectivités non structurées ou largement dispersées de s'en prévaloir. Leur caractère facultatif réduit leur valeur sur le plan scolaire et permet aux détracteurs du pluralisme culturel (par exemple, dans les conseils scolaires) de bloquer l'introduction de nouveaux programmes.

Le rôle des langues ancestrales dans le règlement des conflits culturels est discutable dans les circonstances les plus favorables, et encore plus maintenant, car les conflits culturels prennent naissance ailleurs, c'est-à-dire dans l'inégalité générale entre les groupes. En aidant les minorités à maintenir leurs patrimoines culturels, on peut peut-être alléger le conflit dans une certaine mesure, tout comme on a réussi à le faire jusqu'à un certain point dans la sphère économique, grâce à des lois interdisant la discrimination; mais le conflit demeurera tant que nous n'irons pas au-delà du cadre proposé en 1971.

C'est en effet dans un contexte beaucoup plus vaste que nous devons évaluer le rôle de la famille et de l'école dans le maintien des langues ancestrales, ainsi que l'importance de cette démarche.

Promotion de l'enseignement des langues ancestrales: rapports avec les organismes officiels et les conseils scolaires

Peter L. McCreath

Il est facile de poser que l'enseignement des langues ancestrales dans les écoles publiques des provinces anglo-celtiques comme la Nouvelle-Écosse est inexistant pour trois grandes raisons:

1) le nombre des membres d'un même groupe ethnique à l'intérieur d'une collectivité ne saurait justifier l'organisation de classes spéciales;
2) les dirigeants des minorités ethnoculturelles connaissent mal la bureaucratie et les pratiques des écoles, des conseils scolaires et des ministères de l'éducation;
3) les majorités ethniques, celles qui dominent ces bureaucraties, s'opposent à l'enseignement des langues ancestrales et aux autres entreprises similaires; pour elles, il s'agit en quelque sorte d'activités anti-canadiennes, d'activités qui risquent de semer la discorde.

Ces hypothèses sont-elles fondées? C'est ce que nous verrons en tentant de répondre aux cinq questions que voici:

1. Qui prend les décisions relatives aux contenus des cours? Comment celles-ci sont-elles prises?

Si, au Canada, l'éducation relève, du moins en apparence, des provinces, le gouvernement fédéral n'en exerce pas moins son influence par le mécanisme du transfert de fonds aux provinces à des fins précises, soit directement aux administrations provinciales, comme dans le cas de l'enseignement postsecondaire, ou indirectement, par l'entremise d'organismes privés dans le cadre de programmes comme le programme d'enrichissement culturel du Secrétariat d'État.

Finalement, ce sont les administrations provinciales et les conseils scolaires locaux qui prennent les grandes décisions au sujet du contenu des cours, c'est-à-dire de ce qui est enseigné dans les écoles. Les détails du processus de prise de décisions varient peut-être d'une province à l'autre, mais les grandes lignes en sont semblables. C'est du ministère de l'Éducation, sous l'autorité du ministre, qu'émanent les objectifs et les programmes, mais ce sont les conseils scolaires qui dirigent les écoles. Comme il s'agit d'un élu du peuple, le ministre est naturellement sensible à l'opinion publique. Mais ce sont les fonctionnaires qui abattent le gros du travail, qui élaborent la description des cours, et en général, ils

tiennent davantage compte de leur propre opinion et de celle des professionnels de l'enseignement. Dans des provinces à majorité anglo-celtique comme la Nouvelle-Écosse, il est tout à fait normal que la population ne réclame pas que le grec, le chinois ou l'arabe servent de langues d'enseignement. Il est donc tout aussi normal que ces langues ne soient pas enseignées dans les écoles de cette province. Cependant, même si c'est la province qui établit les critères régissant l'obtention des certificats d'études, ce sont les autorités locales qui les décernent. Ainsi, en dernière analyse, c'est le conseil scolaire local qui décide du contenu des cours. Si les enseignants ou le conseil scolaire en raison parfois de pressions exercées par la population – estiment qu'il est nécessaire d'apporter des changements majeurs au programme d'une école donné, le conseil scolaire compétent peut solliciter l'approbation d'un programme pilote dû à une initiative locale. C'est-à-dire que si, par exemple, dans une localité précise, le besoin de classes d'arabe se faisait sentir, un mécanisme déjà à en place permettrait l'établissement d'un tel programme et sa reconnaissance officielle (voir l'annexe 1). En d'autres termes, aucune raison légale ou bureaucratique n'interdit l'enseignement des langues ancestrales dans les écoles publiques de la Nouvelle-Écosse. Cependant, d'autres facteurs peuvent entrer en jeu.

2. Dans quelles circonstances les administrations publiques et les conseils scolaires s'intéressent-ils à l'enseignement des langues ancestrales?

Une école publique, c'est comme un grand magasin. Elle offre une gamme complète de possibilités à sa clientèle (les élèves), et modifie ses stocks (les cours) en fonction de la demande. En d'autres termes, l'école offre un programme de base, relativement conforme au programme d'études provincial, et y ajoute ou supprime d'autres cours, selon la demande et les ressources humaines et financières disponibles. En Nouvelle-Écosse, les membres des diverses ethnies – on en compte plus de 60 – ne sont en général pas suffisamment concentrés pour justifier l'organisation de classes spéciales. Par exemple, en 1976, d'après le rapport prérecensement, dans cette province, on dénombrait à peu près 300 habitants d'origine hongroise, plus de 600 Ukrainiens, plus de 800 Grecs et plus de 1 000 Chinois. Cependant, on y trouve rarement plus de trois ou quatre petits Hongrois, Ukrainiens, Grecs ou Chinois dans une même classe. En ce qui concerne l'enseignement des langues ancestrales, la demande est donc faible et le nombre des membres d'une même ethnie à l'intérieur d'une même collectivité ou d'une même région ne saurait en justifier l'organisation.

Deux autres problèmes se posent: celui des coûts et celui du transport. Par exemple, dans la région de Halifax-Dartmouth (env. 280 000 h.), le nombre d'enfants d'une minorité ethnique pourrait peut-être justifier l'enseignement d'une langue. Mais les autorités scolaires locales frémissent à la pensée des coûts liés au transport régulier des enfants, sans parler des problèmes d'horaire que cela poserait – en supposant qu'on trouve un moniteur compétent. Résultat: les conseils scolaires locaux sont loin d'aborder avec dynamisme le dossier de l'enseignement des langues ancestrales. Cependant, plus souvent qu'autrement, ils n'ont jamais de décision à prendre. Les associations ethnoculturelles des minorités ne se donnent en général tout simplement pas la peine de faire des démarches auprès des autorités scolaires: de toute manière, leurs demandes seraient rejetées.

3. Est-il correct de penser que les bureaucrates nourrissent au départ des préjugés négatifs face aux programmes d'enseignement des langues ancestrales?

Tout dépend, évidemment, de la perspective dans laquelle on étudie la question. Certains prétendent, par exemple, que les bureaucrates à la solde d'un groupe culturel majoritaire font preuve, volontairement ou involontairement, de discrimination contre les aspirations des minorités. Cela, naturellement, parce que tout système scolaire public doit refléter avant tout les valeurs de la culture dominante de la société. On aborde également souvent avec un certain scepticisme la valeur de l'enseignement de la langue ou de la culture des minorités.

En Nouvelle-Écosse, comme nous l'avons déjà mentionné, il existe un mécanisme qui autorise (hypothétiquement du moins) l'enseignement des langues ancestrales dans les écoles publiques. Cependant, comme nous l'avons également précisé, il est peu probable, vu la faible population de chacune des minorités, qu'un tel enseignement soit un jour dispensé dans telle ou telle école. Les associations et les paroisses ethnoculturelles se chargent donc d'initier les enfants à leur langue ancestrale.

Une fois qu'ils sont en place, rien n'empêche que le ministère de l'Éducation ou les conseils scolaires locaux ne soient enjoints de les évaluer et de les sanctionner. Par exemple, à Halifax, les enfants de la paroisse grecque orthodoxe reçoivent chaque semaine cinq heures de cours de grec et ce, durant toute l'année scolaire, pendant six ans. Au terme du programme, cela a été prouvé, ils savent pour la plupart parler et écrire la langue grecque, et ont acquis des connaissances très étendues de l'histoire, de la géographie et de la culture du pays de leurs ancêtres. Pourquoi ne sanctionnerait-on pas de tels programmes par des crédits? En fait, il n'y a pas si longtemps, des universitaires compétents ont évalué ce programme, celui de la paroisse grecque orthodoxe, et l'ont jugé suffisamment bon pour que les diplômés en fussent admis en deuxième année du programme du baccalauréat ès arts. Cependant, ni le ministère de l'Éducation, ni le conseil

scolaire local n'ont été consultés pour que ces cours soient sanctionnés par des crédits.

À mon avis, si de tels programmes font l'objet de préjugés systémiques, c'est parce que les experts de la direction des programmes du ministère de l'Éducation ou des conseils scolaires n'ont pas la compétence requise pour évaluer le contenu des cours dispensés. Ils sont également incapables d'évaluer correctement les manuels rédigés au moyen d'un alphabet ou d'une langue qui leur sont étrangers. Évidemment, les ministères ou conseils scolaires concernés pourraient toujours confier le soin de procéder à ces évaluations à des experts. Mais, à moins que la population n'exerce de pressions en ce sens, il est certain que cela ne risque pas de se produire.

Il est intéressant de signaler qu'en Nouvelle-Écosse, province dont le tiers de la population est originaire du pays de la bruyère, le programme provincial d'études prévoit un seul cours de niveau secondaire du second cycle en gaélique. Une seule école de la province dispense un tel programme, une autre devrait lui emboîter le pas en septembre 1981.

Pour assurer l'enseignement des langues ancestrales, on peut également utiliser la tactique du centre culturel chinois de Halifax – et rien n'empêche que cela ne puisse se faire grâce au concours financier ou autre des administrations publiques, c'est-à-dire les cours individuels. À l'origine, le centre espérait organiser des cours à l'intention des enfants des immigrants chinois. Cependant, certains problèmes se sont posés au niveau du nombre d'enfants et du transport. Le centre a donc monté un réseau dans le cadre duquel des bénévoles donnent des leçons particulières aux enfants intéressés. Il s'agit d'un programme essentiellement bénévole qui, évidemment, ne donne droit à aucun crédit. Mais il permet à un petit nombre d'enfants d'apprendre le chinois.

4. Est-il correct de penser que les membres des minorités ethnoculturelles savent comment s'y prendre pour obtenir l'aide, financière et autre, du gouvernement et des conseils scolaires?

D'après un bref sondage, il semble que très peu de minorités ethnoculturelles se donnent la peine de solliciter l'aide et la reconnaissance des autorités scolaires. Cela, principalement parce qu'elles estiment que leur nombre ne justifie pas l'établissement de cours, ou qu'elles supposent que la bureaucratie nourrit des préjugés négatifs à l'endroit de leur langue et de leur culture. De toute évidence, les dirigeants des groupes ethniques ne sont pas tous à l'aise dans leurs rapports avec les autorités scolaires locales. Cependant, mon petit sondage m'a permis de découvrir, entre autres, que ce sont trois professeurs qualifiés – et originaires d'Italie de surcroît – qui dispensent le programme d'italien de Halifax-Dartmouth à une centaine de personnes, jeunes et moins jeunes. Cette région compte quelque 300 familles d'origine italienne, dont une soixantaine regroupées dans le secteur Fairview – c'est d'ailleurs à l'école secondaire de ce quartier que sont offerts en soirée les cours d'italien, mais non dans le cadre du programme d'éducation permanente de la ville de Halifax. Fait intéressant, le conseil scolaire de Halifax met gratuitement les locaux requis à la disposition des organisateurs de ces quatre cours, mais l'association culturelle n'a jamais proposé d'inscrire l'italien au programme scolaire régulier dans cette partie de la ville.

Pour ce qui est des manuels et du matériel didactique qu'offre le bureau provincial du livre scolaire aux écoles, certaines des pratiques actuelles sont si laborieuses qu'elles suffisent à décourager les associations ethniques de demander ce genre d'aide. Les associations qui dispensent des cours de langues en Nouvelle-Écosse se procurent leur matériel de l'une des deux sources suivantes: a) des associations ethniques de Toronto et de Vancouver qui en ont mis au point pour tous les enfants d'Amérique du Nord; b) de leur mère-patrie. Signalons par exemple que la paroisse grecque orthodoxe dont nous avons déjà parlé, utilise des manuels produits par l'archidiocèse d'Amérique pour l'enseignement du grec aux petits Grecs nord-américains. De plus, un conseiller spécial, nommé par le ministère de l'Éducation de la Grèce peut superviser le programme de la paroisse. Par contre, ce sont des manuels importés d'Italie, et mis gracieusement à la disposition des organisateurs par le consulat italien de Montréal, qui servent pour les cours d'italien donnés à Halifax.

Dans tous les cas, les associations ethnoculturelles de la Nouvelle-Écosse reçoivent des fonds dans le cadre du programme d'épanouissement culturel. Même si, selon les associations contactées, les subventions sont d'un secours considérable, il semble évident que tous les programmes ont été organisés, et qu'au besoin ils seraient maintenus, avec ou sans une telle aide financière, si précieuse fût-elle.

5. Est-il correct de penser que les membres de minorités ethnoculturelles souhaitent que les écoles publiques s'occupent de transmettre leur langue et leur héritage culturel à leurs enfants?

La volonté de certaines minorités ethnoculturelles d'assurer l'enseignement de leur langue ancestrale à leurs enfants est facilement perceptible. Cependant, cela ne veut pas dire que ces Néo-Écossais veulent que cet enseignement soit dispensé par le système scolaire public. Dans tous les cas, deux grands objectifs semblent primer:

1) Que les enfants se familiarisent avec leur langue et leur culture ancestrales, ou qu'ils maintiennent leurs connaissances – et que, ce faisant, ils acquièrent un bagage intellectuel plus riche.

2) Que se rétrécisse l'écart entre les parents et les enfants, surtout dans le cas des enfants d'immigrants. Trop souvent, semble-t-il, un fossé se creuse lorsque les enfants vivent la culture canadienne ou nord-américaine et que les parents conservent les valeurs et la langue de leur mère-patrie.

Pour certains dirigeants ethniques, la transmission de la langue et de la culture ancestrales devient pratiquement un droit ou un devoir sacré, un peu comme le devoir qu'ont les parents de transmettre leur religion ou leurs valeurs à leurs enfants. Il n'est donc pas étonnant de constater qu'ils préfèrent que cet enseignement soit dispensé à l'intérieur de la communauté ethnique, surtout lorsque celle-ci constitue un groupe religieux distinct. Dans ces cas, en raison de la crainte et même de la méfiance qu'inspire la majorité, et l'influence qu'elle risquerait d'exercer, il est inconcevable que l'enseignement des langues ancestrales figure au programme scolaire régulier.

Conclusion

En résumé, on pourrait dire que le système scolaire public répond aux besoins de la population en général, dans la mesure où il les perçoit. Rien n'empêche donc que les langues ancestrales ne soient enseignées dans les écoles publiques, même dans celles des provinces comme la Nouvelle-Écosse qui comptent un majorité ethnoculturelle prédominante. Cependant, il ne faudrait conclure que les écoles publiques offrent les meilleurs mécanismes possibles pour dispenser cet enseignement puisque les programmes répondent seulement aux besoins d'une petite minorité de la collectivité. Si le système scolaire public est tenu, dans une certaine mesure, d'être ouvert et accessible à tous les membres de la collectivité, il doit aussi respecter le droit fondamental des parents de toute société démocratique de décider du genre d'instruction que leurs enfants reçoivent. Sur le plan éducatif, il faudra toujours veiller à assurer l'équilibre entre les besoins de la société et les désirs des divers groupes de parents.

Les dirigeants intéressés des minorités ethnoculturelles ne manqueront pas de s'informer des options et ressources qu'offre le système public d'enseignement. Mais, dans bien des cas, ils en arriveront peut-être à la conclusion que, pour être efficace, l'enseignement des langues ancestrales doit être dispensé à l'extérieur des structures scolaires officielles.

Annexe 1
Les programmes pilotes en Nouvelle-Écosse

Voici la marche réglementaire à suivre pour obtenir l'approbation d'un programme pilote dû à une initiative locale. Ces directives sont tirées d'un document émanant du ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse *(Public Schools Programs)*.

Le programme pilote doit recevoir l'approbation du principal et du responsable du système qui, tous deux, peuvent demander que des modifications soient apportées ou qu'un nouveau programme soit proposé. La demande est ensuite acheminée à l'inspecteur divisionnaire des écoles qui peut le soumettre à l'approbation du ministère de l'Éducation, ou demander de nouvelles modifications. Lorsqu'une demande est approuvée par le ministère, la décision est transmise à l'inspecteur et au responsable du système scolaire et les mesures nécessaires à l'application du programme sont prises.

Les programmes pilotes approuvés sont mis à l'essai pour une période de deux ans, après quoi ils font l'objet d'un contrôle et d'une évaluation. Les programmes sont approuvés pour un maximum de deux ans et peuvent être interrompus en tout temps. Au terme des deux ans, on recommande:

a) que le programme pilote soit intégré au programme provincial régulier,
b) que le programme soit offert dans certaines écoles pour un maximum de trois ans, ou
c) que le programme soit interrompu.

En outre, l'école peut consacrer un maximum de cinq pour cent des crédits dont elle dispose pour l'acquisition de manuels et l'achat du matériel nécessaire à la conduite des programmes pilotes.

Promotion de l'enseignement des langues ancestrales: rapports avec les organismes gouvernementaux et les conseils scolaires

Angelo di Ianni

Lorsqu'on m'a demandé de vous entretenir de cette question, la première idée qui m'est venue à l'esprit a été de vous montrer comment confectionner des pancartes (p. ex. "Nous voulons des programmes d'enseignement des langues ancestrales"), de vous instruire de l'ABC des lignes de piquetage devant les écoles, et de vous initier à l'art de menacer les administrateurs scolaires et les représentants élus, au téléphone, parce que parfois, malheureusement, c'est ainsi qu'il faut s'y prendre. J'ai toujours été étonné de constater le pouvoir que les électeurs peuvent exercer sur les élus du peuple lorsqu'ils appliquent cette méthode d'une manière bien orchestrée.

Avant tout, les groupes ethnoculturels doivent se persuader que personne n'est trop haut placé pour qu'on lui parle. Nous ne devons pas avoir peur de nous adresser au secrétaire d'État, ni au premier ministre, ni au ministre de l'Éducation, ni aux administrateurs scolaires. Nous devons prendre rendez-vous avec ces gens et charger des délégations convaincantes d'aller leur expliquer nos problèmes. Ces gens ont des comptes à nous rendre. Les bureaucrates qui nous séparent d'eux ont toute sorte de tactiques

pour nous éloigner lorsqu'ils jugent que nos demandes n'ont rien à voir avec leur ministère.

En Ontario, c'est aux administrateurs scolaires qu'il faut s'adresser en premier lieu. Ce sont eux qui, en gros, sont responsables de la politique des conseils scolaires. Dans cette démarche, les groupes ethnoculturels se montreront bien organisés, fiables, professionnels et persévérants. Ils tiendront tout d'abord quelques rencontres et choisiront les membres du comité qui les représentera. Ces personnes seront nommées en fonction de leur pouvoir ou de leur prestige; il s'agira, par exemple, de professionnels, d'enseignants, de directeurs d'écoles, en somme, de personnes influentes au sein de la collectivité. Le comité s'assurera que sa rencontre avec le conseil d'administration ou les administrateurs est bien organisée.

Pour ce qui est de la fiabilité, il est désastreux pour la collectivité que les objectifs et les demandes soient modifiés en cours de route. Il arrive parfois que les membres du comité changent à la suite de conflits entre différentes factions. Cela n'est pas bon: les administrateurs scolaires ou les responsables des organismes gouvernementaux contactés ont tendance, dans ces cas, à retarder leur action ou, ce qui n'est pas mieux, à vouloir prendre le dossier en mains pour éliminer ce genre de problèmes. Il importe donc que le groupe soit aussi sérieux que fiable, et qu'il règle ses problèmes internes pour pouvoir bien coordonner ses efforts.

Que suppose une démarche "professionnelle"? Tout d'abord, les intéressés doivent communiquer avec quelqu'un qui est au fait des méthodes employées en milieu scolaire et qui pourra formuler les demandes et les objectifs dans des termes que les éducateurs comprendront. Par exemple, en Ontario, il existe une directive, la PIJ1, relative à l'enseignement de la prématernelle à la sixième année. Selon l'un des objectifs de cette directive, les écoles doivent tenter d'amener les élèves à se voir et à se percevoir d'une manière positive. Voilà qui constitue un outil puissant lorsqu'il s'agit de persuader les conseils scolaires de la valeur d'un programme d'enseignement de telle ou telle langue ancestrale: les professionnels de l'enseignement pourront formuler les objectifs des programmes en insistant sur le fait que cela constitue l'une des fins du projet proposé. Le recours aux professionnels de l'enseignement qui permettent de tirer parti des objectifs des ministères est extrêmement important. Tous les comités devraient donc comporter quelques éducateurs, même si ceux-ci n'appartiennent pas au groupe linguistique concerné.

J'aimerais également insister sur la nécessité d'être persévérant. Il ne suffit pas, loin de là, d'écrire une lettre ou de passer un coup de fil. Il faut aussi faire en sorte qu'on sache, à tous les échelons de la bureaucratie, que tel groupe est prêt à aller plus haut. Il faut toujours demander le nom du supérieur hiérarchique de son interlocuteur. Cette façon de procéder fait que tous les maillons de la chaîne sont informés, et que l'interlocuteur sait parfaitement qu'il ne pourra pas oublier les demandes du groupe, car celui-ci est déterminé à poursuivre ses démarches.

Toujours en Ontario, il est évident que c'est aux administrateurs qu'il faut s'adresser parce que ce sont eux qui, en vertu de la loi ontarienne de l'éducation, prennent les décisions à l'échelle locale. Cependant, il est extrêmement important que les comités constitués par les groupes ethniques aient des contacts avec le personnel scolaire local. Autrement, les enseignants et les directeurs des écoles qui doivent dispenser l'enseignement demandé risqueraient de nourrir des sentiments négatifs face aux langues ancestrales. (Cela se produit par exemple lorsque les auxiliaires didactiques sont déplacés ou égarés.) Il est bon de faire savoir au personnel des écoles que l'on apprécie sa collaboration. N'hésitez pas, par exemple, à demander au directeur de l'école quelques minutes au cours d'une pause pour remercier les enseignants, de leur collaboration en leur offrant des pâtisseries. C'est ce genre d'attentions qui permet aux gens de sentir qu'il existe une certaine relation personnelle. Ainsi, nous encourageons nos professeurs de langues ancestrales à laisser un mot aux titulaires des classes où ils enseignent. Ils leur font ainsi savoir qui ils sont, qu'ils espèrent que les dispositions prises pour le partage des classes sont satisfaisantes, et leur recommandent de communiquer avec eux, au besoin. Ce contact permet d'éliminer les problèmes éventuels. Les enseignants peuvent également, et c'est encore mieux, aller personnellement rencontrer les titulaires. Ce genre de contact est extrêmement important parce que les titulaires ont tendance à être très possessifs.

Il importe également que les comités tiennent les surintendants et les directeurs au courant de leurs démarches pour que ceux-ci ne supposent pas que les comités agissent derrière leur dos.

Avant de se présenter à quiconque, il importe d'être parfaitement organisé, d'avoir des objectifs précis et des preuves pour les justifier (par exemple, que l'apprentissage de la langue ancestrale permettra à l'enfant de mieux se connaître et de mieux assimiler les matières scolaires). D'une manière idéale, les objectifs devraient être établis sur papier, ce qui facilite la discussion avec les administrateurs scolaires et le personnel enseignant quant à l'importance relative de l'apprentissage des langues par rapport au basket-ball, aux disciplines artistiques et artisanales, etc. Évidemment, toutes les disciplines sont importantes, mais il est plus facile de faire valoir que l'enseignement des langues ancestrales est une activité aussi importante que d'autres, sinon plus, quand on dispose d'un document énonçant clairement les objectifs d'un tel enseignement, avec des preuves à l'appui.

Les parents doivent également être informés. En effet, si l'on en juge par l'expérience passée, des enseignants laissaient croire aux parents que leurs enfants seraient susceptibles d'éprouver des difficultés en anglais s'ils utilisaient leur langue ancestrale. Certains parents y croient toujours. Ce genre d'attitude était autrefois renforcé dans certaines parties du pays par la croyance selon laquelle, pour être véritablement Canadien, il fallait être anglais, ce qui est dénué de sens puisque, pour être véritablement Canadien, il faut être Canadien. Cependant, certains parents appartenant aux minorités ethnoculturelles entretiennent toujours ce complexe d'infériorité. Il faut les encourager à inscrire leurs enfants aux programmes d'apprentissage des langues ancestrales, d'abord parce que cela permettra à leurs enfants d'améliorer leur rendement scolaire – et les preuves sont là; ensuite, parce que cela aura un effet bénéfique sur la perception que leurs enfants auront d'eux-mêmes.

L'enseignement dans une société multilingue – l'idéal canadien

Jamshed Mavalwala

En créant la commission Laurendeau-Dunton, en 1963, le gouvernement du Canada reconnaissait officiellement le caractère multilingue de la société canadienne. Cette commission sur le bilinguisme et le biculturalisme, la Commission B.B. comme on l'appelle souvent, déclarait que, si le Canada a deux langues officielles, il possède en fait de nombreuses cultures. Suivait, en 1969, l'adoption de la Loi sur les langues officielles qui faisait du français et de l'anglais les langues officielles de toute l'activité parlementaire.

En 1971, le parlement canadien approuvait unanimement la politique de multiculturalisme et, en 1976, une étude menée par la Direction du multiculturalisme du gouvernement du Canada sur les langues non officielles venait faire état du désir des Canadiens de préserver leurs langues ancestrales, ces témoins de leurs cultures.

Il est évident que les administrations, fédérale et provinciales savent maintenant que la société canadienne est multiculturelle et multilingue. Cependant, depuis toujours – c'est-à-dire même avant la Confédération – la langue et la culture anglaises dominent notre système d'enseignement. Outre la philosophie française, la philosophie anglaise est la seule qui ait su envahir nos programmes scolaires de la maternelle à la treizième année, et même au-delà, à l'université et dans nos écoles professionnelles. Même aujourd'hui, notre éducation, que l'on parle de programme ou de philosophie – c'est-à-dire de contenu ou d'esprit – demeure limitée.

Les programmes d'enseignement des langues ancestrales viennent contribuer à élargir nos horizons en nous permettant d'acquérir, par le biais du système scolaire, une plus vaste perception du monde. Mais, alors que ces programmes sont acceptables comme première étape d'un processus, ils risquent de ne demeurer que des manoeuvres de diversion s'ils ne nous offrent pas l'occasion de nous familiariser avec la philosophie, la langue et la culture de tous les peuples du Canada, en commençant par celles de nos peuples autochtones.

Nos horizons s'élargiront lorsque les élèves seront informés, dans toutes les matières et à tous les niveaux, de l'existence de toutes les cultures représentées au Canada. Pour ce faire, on pourrait, par exemple, utiliser des noms ukrainiens ou chinois dans les problèmes de mathématiques, reconnaître les contributions scientifiques des Orientaux, créer une attitude positive qui favorise l'acceptation de notre diversité comme un atout majeur et non comme un problème national.

Si la langue d'enseignement n'importait pas, au Canada, chaque écolier retirerait un même bagage intellectuel des programmes scolaires. Cependant, la langue dans laquelle l'enseignement est dispensé influe largement sur les connaissances transmises. Toute personne qui connaît plusieurs langues sait pertinemment qu'il est difficile, sinon impossible, de faire passer certains sens d'une langue à l'autre. La langue ne communique pas uniquement des faits, mais aussi toute une gamme de nuances affectives. Ce sont ces nuances qui traduisent la philosophie d'une culture.

Nous savons que la langue est le reflet de la culture. Nous devons aussi prendre conscience de la valeur de la langue comme moyen de communication. Parce qu'elle est le produit de la culture de ses usagers, la langue véhicule aussi une philosophie particulière. Et parce qu'elle est particulière et non globale, cette philosophie est limitée. Nous devrions donc nous intéresser à ce que nous excluons. Lorsque nous parlons anglais, c'est sur le monde anglais que notre attention se fixe, et sans même nous en apercevoir, nous nous trouvons limités à la seule vision anglaise du monde.

Pour illustrer la mesure dans laquelle nous excluons certaines perceptions, signalons que la plupart des établissements d'enseignement du Canada utilise la projection de Mercator pour représenter le monde. Bien sûr, nous savons que toute projection plane d'une surface sphérique risque de provoquer une certaine distorsion, mais nous ignorons pour la plupart jusqu'à quel point. Le fait que cette distorsion grossisse les masses terrestres des régions septentrionales a assurément influencé notre perception du monde. La plupart des gens sont étonnés devant la carte du monde des Nations unies qui représente chaque masse terrestre proportionnellement à sa surface en milles carrés.

Au Canada, c'est la philosophie de la culture anglaise qui domine. Voilà un fait que la plupart des Canadiens reconnaissent. Ils admettent cependant moins volontiers qu'elle domine également nos connaissances. Combien d'entre nous reconnaissent que pour chaque poète anglais étudié, pour chaque philosophe anglais étudié, il en est des centaines que nous ne connaissons pas. Nous ne savons même pas qu'ils existent. Nous n'avons aucune idée des lacunes de nos connaissances.

Est-ce à dire que nous devons tous devenir polyglottes? Existe-t-il d'autres avenues qui puissent nous permettre d'élargir nos horizons? La plupart des Canadiens peuvent facilement maîtriser une ou deux langues, et des milliers de Canadiens peuvent en maîtriser trois ou quatre. Mais nous ne pourrons jamais exploiter tout ce potentiel tant que notre système d'enseignement continuera de nous instruire dans une seule langue.

Nous devons admettre que, puisqu'elle reflète la culture, la langue de chaque peuple occupe une place dominante. Elle constitue une base commune à tous ceux qui appartiennent à une même culture et leur assure l'égalité dans tous les domaines. Mais cela ne vaut que pour ceux qui en parlent la langue. Nous devons prendre conscience à quel point nos attitudes monolithiques en anglais nous ont privés des richesses des autres langues. Nous devons inculquer à nos enfants des connaissances qui leur permettront d'exploiter les richesses de toutes les cultures présentes au pays et non les limiter à une culture dominante. Si une telle démarche n'a jamais été tentée, c'est simplement parce que le Canada est un pays bien jeune.

Nous devons admettre qu'en refusant de promouvoir un système d'enseignement monolithique qui se limite à une seule langue, nous pourrions créer un système qui respecterait et favoriserait la diversité linguistique sans pour autant mettre au rancart certaines langues ou les laisser dégénérer et vivre en marge.

Voyons les choses en face. Parce qu'elles sont les langues des cultures qui ont créé la confédération qui devait devenir le Canada d'aujourd'hui, l'anglais et le français sont les langues dominantes de notre société. Les autres, surtout les non européennes, n'ont jamais vraiment été traitées avec déférence. On a toujours ignoré, ridiculisé ou grossièrement parodié les philosophies inhérentes à ces langues. Vous êtes-vous déjà arrêté au ridicule de l'expression "Afrique noire" que l'on utilise pour désigner un des continents les plus ensoleillés? Connaissez-vous le nom des philosophes, des mathématiciens et des penseurs du Moyen-Orient dont se sont si largement inspirées la pensée grecque, la pensée romaine et, plus tard, l'européenne?

La reconnaissance des limites d'une langue constitue la première étape de la généralisation de son utilisation. Quelles que soient les décisions prises au sujet du rôle des langues tierces au Canada, l'objectif doit être de présenter à nos enfants dans leurs années formatrices une vision globale du monde. Il s'agit non pas de les inonder d'informations, mais bien de les sensibiliser aux limites du savoir. Il importe de savoir que la Namibie compte des poètes, tout comme il importe de savoir qu'il existe un écrivain à Roberval, au Québec. En tant qu'éducateurs nous devons citer Shakespeare, mais aussi Rabindranâth Tagore. Nous ne pouvons continuer à ignorer les oeuvres de certains grands, sous prétexte qu'elles n'ont pas été produites dans une langue que nous connaissons. Nous ne formerons une société véritablement multiculturelle que lorsque les programmes scolaires initieront les élèves de la maternelle à la treizième année, et même au-delà, aux cultures du monde entier. Nous devons mettre au point un manuel de mathématiques dont les acteurs porteraient des noms puisés dans les langues de tous les peuples représentés au Canada. Il n'est pas indispensable, pour apprendre à additionner, que ce soit toujours Jacques qui vende des pommes à Marie, ou Jack à Mary. Nous aurons franchi les premières étapes vers la compréhension globale lorsque nous nous serons familiarisés avec des réalités et des noms "étrangers".

Tout récemment encore, les Canadiens affichaient une attitude coloniale face aux langues tierces. Ils maintenaient leur supériorité, et s'en trouvaient perdants. Tout en soulignant les efforts déployés pour promouvoir le respect des autres langues, nous devons signaler que la façon de s'y prendre laisse beaucoup à désirer. Nous avons simplement déplacé le problème. En effet, bien des collectivités ethno-linguistiques ont été amenées à croire que la survie de leur langue tenait, au Canada, non pas à la participation pleine et entière ou au respect intégral, mais bien à l'apprentissage en dehors des structures officielles de l'enseignement. Si les programmes d'enseignement des langues ancestrales viennent combler une lacune, ils n'en présentent pas moins un danger. Les collectivités qui décident de s'en prévaloir doivent reconnaître qu'il s'agit simplement d'un pas en avant, mais d'un pas dans une direction qui risque de limiter gravement les générations futures. Tant qu'ils permettent de promouvoir les langues tierces et les collectivités qui les utilisent auprès de tous les Canadiens, les programmes d'enseignement des langues ancestrales contribuent à nous faire acquérir une philosophie globale, mais on risque facilement de perdre cet objectif de vue. Le fait est que nos perceptions de la société multiculturelle, si brillamment conçues après 1971, dans la surabondance des manifestations ethniques superficielles, s'embrouillent, et que, dix ans plus tard, nous cherchons toujours à nous comprendre les uns les autres.

L'objectif, c'est l'avènement d'un Canada où le français et l'anglais continueraient de dominer, mais où les langues tierces continueraient d'être accessibles à tous, et non uniquement à une petite minorité. L'objectif, c'est l'initiation à l'oeuvre des poètes ukrainiens, des romanciers polonais, des savants croates, des philosophes hongrois, des ingénieurs chinois, grâce à des documents originaux ou à des traductions. Nous ne pouvons peut-être pas devenir parfaitement multilingues, mais toute personne d'intelligence normale peut fonctionner dans plus d'une langue. Nous devons nous débarasser de cette stupide conception selon laquelle nous ne pouvons apprendre que dans une langue et selon laquelle l'apprentissage d'une langue seconde est une tâche insurmontable.

Pour atteindre notre objectif, nous ne souhaitons pas opter pour la création de ghettos linguistiques, mais bien favoriser l'accès aux langues qui s'infiltrent dans notre système d'enseignement, qui influent sur toutes nos attitudes sociales. Vous êtes-vous déjà demandé pourquoi, au Canada, on considère comme une manifestation culturelle de premier choix la présentation d'une pièce de Shakespeare, mais non la présentation, en anglais, d'une oeuvre de Tagore?

En nous consacrant à la création de petites cellules de maintien des langues ancestrales ou en laissant les élèves croire, en raison du contenu de leur programme scolaire, à la supériorité d'une philosophie, nous nous dupons nous-mêmes sur ce que nous pourrions accomplir dans notre pays. Nous pourrions viser dans l'immédiat à créer de bons programmes d'enseignement des langues ancestrales, mais nous devrions tenter, à long terme, de nous doter d'un programme d'études global qui, par ses attitudes dans toutes les matières et non seulement en sciences sociales, exposerait l'esprit des élèves à l'univers entier.

Cela ne servira pas à grand-chose de promouvoir l'enseignement de la langue panjâb en dehors du système scolaire, et principalement aux enfants de la collectivité sikh, si nous continuons de laisser l'école officielle véhiculer des stéréotypes négatifs à l'endroit de cette collectivité. Vaut-il la peine que nos petits-enfants parlent l'ukrainien, le polonais ou le grec s'ils ne sont toujours pas perçus, dans deux générations, comme des Canadiens à part entière? Par qui la langue des Cris, des Outaouais ou de toutes les autres populations autochtones du pays sera-t-elle le mieux appréciée? Par eux, ou par tous ceux qui en connaîtront l'existence?

Je ne cherche nullement à freiner le processus par lequel tous les citoyens du Canada en viendront graduellement à être tenus pour des citoyens à part entière et non uniquement pour des cheminots, des colons, des porteurs, etc. Si nous croyons que tous les petits Canadiens doivent avoir les mêmes droits face à l'instruction, alors nous devrions leur permettre à tous de recevoir cette instruction sans se sentir dénigrés. Actuellement, nous sommes loin de traiter tous les élèves sur un pied d'égalité à l'école. Sur le plan linguistique, nous sortons à peine d'une époque où le nom des enfants était automatiquement modifié lorsqu'ils s'inscrivaient à l'école. On disait qu'ils étaient "imprononçables" ou simplement "différents". Les Maria devenaient des Mary; des milliers de parents devaient tout simplement accepter le fait que, dans un pays démocratique et libre comme le Canada, leurs enfants réussiraient mieux à la maternelle s'ils avaient un nom "anglais". C'est en tentant dans un premier temps de respecter les droits linguistiques des autres, en apprenant à prononcer correctement leur nom que nous pourrons en venir à envisager le monde sous plusieurs éclairages, plutôt que de nous limiter à un seul.

Les programmes d'enseignement des langues ancestrales créent bien des tensions à l'intérieur des collectivités linguistiques auxquels ils sont destinés. La plus grave a trait à l'identité. Certains estiment que le maintien de leur langue ancestrale les empêche d'être considérés comme des Canadiens. Aussi rejettent-ils leur langue. D'autres ont l'impression que le fait de connaître une langue tierce, ou simplement d'avoir un accent qui rappelle une langue tierce, les empêche de gravir les échelons de la société. Tant que ces craintes — justifiables par ailleurs — ne seront pas dissipées, nous n'avancerons qu'à pas menus. Tant que les programmes d'apprentissage des langues ancestrales ne seront régis que par de vagues directives administratives, tant qu'ils ne seront contrôlés qu'à un niveau très local, ils continueront d'être chargés d'injustice.

Lorsque nous admettrons que le patrimoine de nos enfants inclut la connaissance du patrimoine de toutes les populations du Canada, nous cesserons alors de cultiver les préjugés et l'intolérance fondés sur l'ignorance. Ce n'est que lorsque tous les petits Canadiens, quelles que soient leurs origines linguistiques, raciales ou socio-économiques, croiront à l'égalité et en jouiront, que le Canada sera le Canada. D'ici là, nous continuerons de prendre notre désir pour une réalité, nous continuerons de former un ensemble de groupes qui croient partager un pays.

Collaborateurs

Ivan J. de Bagheera occupe le poste de professeur associé au département d'enseignement du français et de l'anglais langues secondes, à l'université de Montréal, et est membre du comité consultatif du ministère de l'Éducation du Québec chargé du Programme d'enseignement des langues d'origine.

Sharon Basman enseigne actuellement l'anglais langue seconde et dialecte à North York. Ancienne présidente de la TESL Association of Ontario, elle collabore depuis plusieurs années aux programmes de formation des enseignants de l'université de Toronto et du Glendon College affilié à l'université York.

Jay Braverman a reçu un doctorat et a été ordonné rabbin à la Yeshiva University de New York. Depuis 1970, il a exercé les fonctions de directeur de l'enseignement auprès des United Talmud Torahs de Montréal et a occupé des postes d'enseignant aux universités McGill et Concordia à Montréal et à l'université Bar Ilan en Israel.

Mavis G. Burke est l'un des agents chargés du Programme d'enseignement des langues d'origine à la Direction des programmes du ministère de l'Éducation de l'Ontario.

Cynthia Chambers est actuellement responsable de la coordination d'un projet axé sur l'enseignement de la langue et de la tradition orales dénés pour le compte du conseil de la communauté dénée de Fort Hope (T. du N.-O.); elle était auparavant spécialiste des programmes relatifs aux dialectes dénés au ministère de l'Éducation des Territoires du Nord-Ouest.

Jim Cummins occupe le poste de professeur adjoint au Centre des langues modernes de l'Institut de recherche pédagogique de l'Ontario, à Toronto.

Liz Dowdeswell est sous-ministre au ministère de la Culture et de la Jeunesse de la Saskatchewan, à Regina.

James Fleming est ministre d'État au Multiculturalisme dans le cabinet fédéral. Ancien journaliste et animateur d'émissions d'affaires publiques à la radio et à la télévision, M. Fleming représente aujourd'hui la circonscription électorale de York-Ouest qui se caractérise par l'importance et la diversité de sa population ethnique.

Alberto di Giovanni, qui assume actuellement les fonctions de directeur exécutif du Centro Scuola e Cultura Italiana, a siégé à divers comités sur l'enseignement des langues ancestrales dans le Grand Toronto.

Miriam di Giuseppe assume les fonctions de coordonnatrice des cours d'anglais langue seconde et des cours de langues ancestrales auprès du conseil scolaire de Toronto.

Diana Hanimyan est la directrice de la Holy Cross Armenian Day School, à Toronto.

Angelo di Ianni est directeur de l'école Dante Alighieri de Hamilton et ancien membre du conseil scolaire de la région.

Maggie Ip est professeur à Burnaby, en Colombie-Britannique; elle a collaboré pendant plusieurs années à l'organisation de cours de chinois dans la région de Vancouver.

Paul Anthony Johnstone a reçu un doctorat après avoir soutenu une thèse sur les fondements de l'enseignement, sur l'administration scolaire et sur la psychologie sociale à l'université d'Ottawa en 1973. Il est actuellement coordonnateur provincial des services ethniques au ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse.

Lorne Laforge assume actuellement les fonctions de doyen de la faculté des lettres de l'université Laval, à Québec. Il a publié plusieurs ouvrages sur la linguistique appliquée et a siégé à de nombreux comités consultatifs nationaux et internationaux s'occupant d'études ethniques et de linguistique appliquée.

Alok K. Mukherjee travaille au Service des relations communautaires du conseil scolaire de Toronto et fait partie du conseil d'administration des Indian Immigrant Aid Services de Toronto. Il est l'auteur de deux ouvrages sur la situation des personnes originaires du sous-continent indien au Canada.

Paul Martindale, qui occupe le poste de directeur adjoint au conseil scolaire de York, participe à la mise en oeuvre du Programme d'enseignement des langues ancestrales de l'Ontario depuis la création de celui-ci, en 1977.

Catherine Martini, qui a fait partie du conseil scolaire de Galgary, s'intéresse depuis de nombreuses années à l'amélioration des programmes de langues secondes.

Jamhed Mavalwala enseigne actuellement l'anthropologie à l'université de Toronto. Il est membre de l'American Association for the Advancement of Science et président de la section canadienne de la Conférence mondiale de la religion pour la paix, un organisme des Nations unies.

Peter L. McCreath assume actuellement les fonctions d'adjoint administratif à la Section du perfectionnement professionnel de la Nova Scotia Teachers Union. Il a occupé successivement des postes de professeur dans des établissements d'enseignement secondaire, de professeur associé dans des universités et d'animateur à la télévision, et a publié un certain nombre d'ouvrages et de manuels qui se rattachent essentiellement aux études canadiennes.

Ida McLeod, qui enseigne depuis de nombreuses années à l'université de Saskatchewan, collabore actuellement à la mise en oeuvre du Programme d'enseignement des langues indiennes en Saskatchewan. Elle a déjà contribué à la formation d'enseignants, notamment de professeurs d'anglais langue seconde et de professeurs de langues ancestrales.

Otto Baruch Rand est directeur du Winnipeg Board of Jewish Education Inc.

Fiona Pelech est l'une des membres fondateurs de l'Alberta Ethnic Language Teachers' Association, dont elle a d'ailleurs assumé la présidence pendant les deux années qui ont suivi sa création. Après avoir passé 35 ans dans l'enseignement, elle a pris sa retraite pour se consacrer au bénévolat et au service communautaire, ce qui lui a valu en 1980 la médaille du mérite civique de l'Alberta.

John Shaw fait, depuis le début des années 1960, des recherches sur le folklore gaélique à l'île du Cap-Breton. M. Shaw, qui est spécialiste des dialectes celtiques et de linguistique, s'efforce depuis un certain nombre d'années d'inclure des documents régionaux dans les programmes d'enseignement des dialectes celtiques et, à cette fin, travaille, depuis 1977, à la collecte de documents se rapportant au folklore celtique et à la réalisation de publications dans le cadre du programme relatif au folklore et aux dialectes celtiques mis sur pied par l'université St. François Xavier d'Antigonish (Nouvelle-Écosse).

Terry Tafoya oeuvre depuis 1973 dans le domaine de l'enseignement des langues autochtones et des langues secondes un peu partout dans l'ouest des États-Unis et au Canada. Ayant appris le métier de *Walsakta*, ou de conteur, auprès de la population de Warm Springs, il a obtenu une maîtrise en enseignement supérieur et une autre en communications à l'université de Washington, ou il travaille actuellement sur une thèse de doctorat en psychologie de l'enseignement.

Rebecca Ullmann assume actuellement les fonctions d'attachée de recherche au Centre des langues modernes de l'Institut de recherche pédagogique de l'Ontario, où elle travaille principalement à la mise au point de modules d'enseignement du français qui visent à inclure des éléments culturels et linguistiques authentiques dans les programmes d'enseignement de base du français.

Sandra Venables est chargée de cours au département d'anglais du Vancouver Community College Langara Campus. Membre de l'Association of B.C. Teachers of English as an Additional Language (BC TEAL), elle a été chargée de mission auprès du bureau de cet organisme avant d'en assumer la présidence (1979-1981).

David W. White assume les fonctions d'agent de développement culturel auprès de la bande de Walpole Island, en Ontario. C'est, en outre, un spécialiste de l'art autochtone.

Lena White enseigne l'ojibwe à des élèves du niveau secondaire et à des adultes à Walpole Island et la grammaire ojibwe à des professeurs de langues autochtones de la Lakehead University de Thunder Bay pendant l'été.

Irene Wiebe qui a enseigné à des élèves autochtones dans diverses régions du Canada, assume actuellement les fonctions de conseillère scolaire auprès du ministère des Affaires indiennes et du Nord à Prince Albert, en Saskatchewan.

David Wilman est conseiller dans le domaine de l'enseignement des langues secondes et de la formation de moniteurs et d'enseignants au ministère de l'Éducation des Territoires du Nord-Ouest, à Frobisher Bay. Il travaille actuellement sur une thèse de doctorat qu'il doit soutenir à l'université du Nouveau-Mexique.

Abe Worenklein, qui est détenteur d'un doctorat, cumule les fonctions d'enseignant au département de psychologie du Dawson College de Montréal et de psychologue dans une clinique privée. Il est également conseiller psychologique auprès des United Talmud Torahs of Montreal Inc.

Max Yalden est le commissaire aux langues officielles. Fonctionnaire de carrière, il a servi dans le corps diplomatique à Moscou, à Genève et à Paris, avant de devenir chef de la Direction des langues officielles dans l'enseignement postsecondaire au Secrétariat d'État et sous-ministre des Communications.